

## Reference:

Muñoz-Basols, Javier, Alberto Rodríguez-Lifante, and Olga Cruz-Moya 2017. "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 1-34. <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>.

## Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos

Javier Muñoz-Basols<sup>a</sup>, Alberto Rodríguez Lifante<sup>b</sup> and Olga Cruz Moya<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Faculty of Medieval and Modern Languages, University of Oxford, Oxford, UK; <sup>b</sup>Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante, Alicante, Spain; <sup>c</sup>Departamento de Filología y Traducción, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain

## RESUMEN

El presente estudio responde a la necesidad de obtener datos a escala global sobre los profesionales del español como lengua extranjera (ELE) o segunda (EL2), ante la escasez de información de carácter empírico sobre la profesión. Para ello, se dan a conocer las respuestas de 1675 informantes de 84 países obtenidas mediante un cuestionario en línea estructurado en tres bloques temáticos: a) perfil laboral y docente, b) perfil formativo, y c) perfil investigador. A partir del análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas, ofrecemos perspectivas actuales sobre los profesionales del español en el mundo y sobre los diversos ámbitos en los que se desenvuelven. El cotejo de los resultados permite dilucidar algunos de los retos y desafíos inmediatos a los que se enfrentan los profesionales del idioma. El estudio concluye con unas líneas de actuación concretas para cada perfil analizado. Esta es la primera investigación empírica que ofrece datos sobre la profesión desde tres puntos de vista distintos pero complementarios.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2); profesional del español; perfil laboral; perfil formativo; perfil investigador; profesión

## ABSTRACT

This study fills the gap in the availability of empirical data on L2 Spanish language professionals around the world. We surveyed 1,675 individuals from 84 countries through an online questionnaire divided into three thematic sections: a) professional profile, b) educational profile, and c) research profile. The analysis of this unique set of quantitative and qualitative data enables us to offer current and novel perspectives on L2 Spanish language professionals worldwide and on the different environments in which they work, as well as to analyse the main challenges and opportunities that L2 Spanish language professionals face. Based on these data, the study concludes with concrete recommended lines of action for each of the three areas. This is the first empirical study to offer data on the profession from three different, but complementary, angles.

**Keywords:** L2 Spanish; L2 Spanish language professionals; working and teaching profile; educational profile; research profile; profession

## 1. Introducción<sup>1</sup>

La motivación para el presente estudio responde a la necesidad de aportar datos sobre la situación de los profesionales del español en el mundo. Desde las instituciones de la lengua y los medios de comunicación se proyecta a menudo una imagen alentadora sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o segunda (EL2) como activo económico. Esto se debe principalmente al crecimiento que ha experimentado el sector en las últimas décadas (Carrera Troyano y Gómez Asencio 2009; Carrera Troyano 2014; García Delgado, Alonso y Jiménez 2014). Por su parte, el posicionamiento del español como lengua de comunicación internacional ha contribuido a potenciar su aprendizaje en comparación con otras lenguas (francés, alemán e italiano) que antaño disfrutaban de un mayor arraigo en el ámbito educativo. La presencia y visibilidad global del español puede advertirse además en las necesidades creadas en distintos contextos geográficos —Asia, África y Oceanía— con una mayor demanda de profesionales del idioma (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014, 3).

Sin embargo, cuando intentamos analizar los contextos laborales y geográficos en que se desenvuelven los profesionales del español, qué tipo de formación poseen, y cómo y de qué manera contribuyen y están en contacto con la investigación aplicada, los datos son prácticamente inexistentes. Estos tres componentes, entorno laboral y docente, formación e investigación, resultan imprescindibles hoy en día para poder esbozar una radiografía completa de la profesión. Proponemos, por lo tanto, que para comprender la situación actual de los profesionales del español a escala global, es necesario aproximarse a su estudio desde estos tres ámbitos tanto desde el punto de vista cuantitativo, con la recogida de datos empíricos, como cualitativo, mediante el cotejo de opiniones y testimonios. La presente investigación es la primera que aporta este tipo de datos sobre la profesión. Esta información nos permitirá ofrecer perspectivas actuales, dar voz a sus protagonistas y dilucidar algunos de los retos y desafíos inmediatos a los que se enfrentan los profesionales de ELE/EL2.<sup>2</sup>

### ***1.1. Metodología y alcance de la investigación***

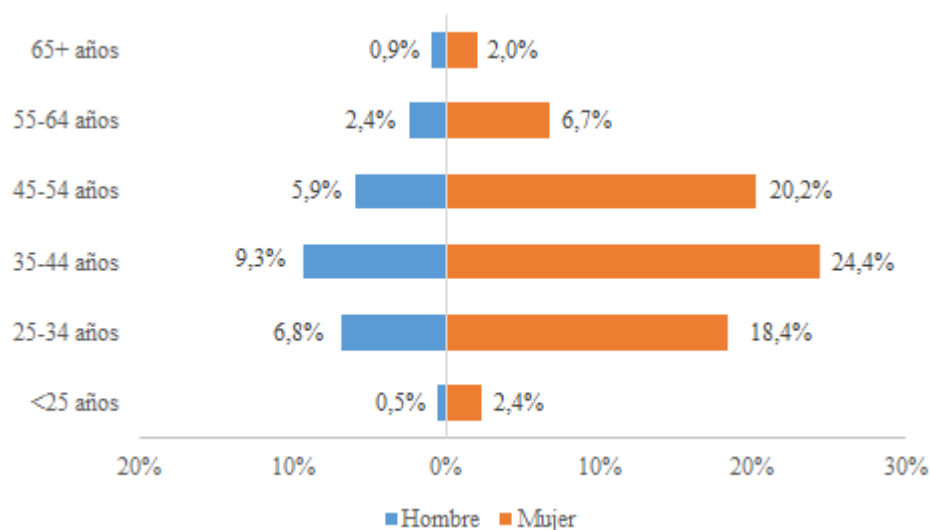
El presente estudio se ha desarrollado mediante un cuestionario en línea distribuido a través de diferentes medios y colectivos (asociaciones de profesores, centros educativos, instituciones de la lengua, universidades, consejerías de educación, redes sociales, etc.) desde el 10 de junio del 2016 hasta el 10 de marzo del 2017 (véase el Apéndice para el cuestionario completo). La cifra de participantes (1675) y su variedad geográfica (84 países distribuidos por los 5 continentes) han permitido recoger un número significativo de datos desde una perspectiva global (Figura 1).

<b>África</b>		<b>Asia</b>		<b>Europa</b>	
Argelia	12	Turquía	48	España	410
Marruecos	12	China	21	Reino Unido	122
Camerún	8	India	12	Italia	68
Túnez	5	Japón	12	Alemania	57
Cabo Verde	1	Israel	6	Francia	45
Congo	1	Tailandia	5	Grecia	38
Egipto	1	Corea	4	Irlanda	23
Etiopía	1	Hong Kong	3	Polonia	19
Kenia	1	Jordania	3	Portugal	17
Senegal	1	Singapur	3	Suecia	16
		Taiwán	3	Ucrania	15
<b>América</b>		Pakistán	2	Países Bajos	14
EE.UU.	329	Armenia	1	República Checa	14
Brasil	66	E.A.U.	1	Bulgaria	10
Argentina	27	Kuwait	1	Bélgica	10
Canadá	23	Líbano	1	Rusia	8
México	21	Malasia	1	Chipre	7
Colombia	16	Mongolia	1	Islandia	7
Ecuador	7	Vietnam	1	Suiza	7
Venezuela	7			Eslovaquia	6
Perú	5	<b>Oceanía</b>		Serbia	6
Chile	4	Australia	22	Croacia	5
Costa Rica	4	Nueva Zelanda	1	Eslovenia	5
Cuba	3			Finlandia	5
Barbados	2			Austria	4
Bolivia	2			Rumanía	4
Guatemala	2			Bosnia-Herzegovina	3
Honduras	2			Macedonia	2
Panamá	2			Malta	2
Trinidad y Tobago	2			Dinamarca	1
Uruguay	2			Lituania	1
Nicaragua	1			Moldavia	1
				Noruega	1

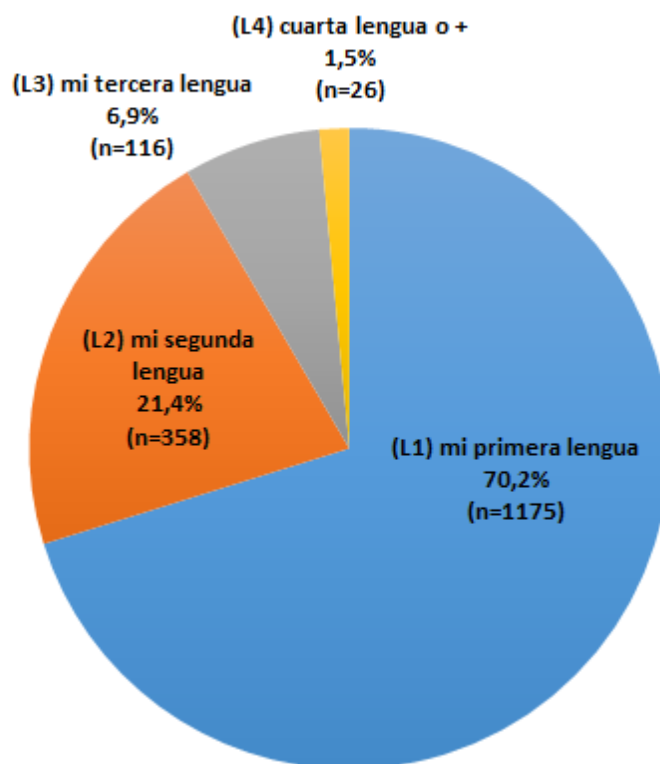
Total: 1675 informantes (84 países)

**Figura 1. Distribución de informantes por país y continente.**

Los informantes han proporcionado igualmente datos acerca de una serie de variables generales (sexo, edad, lugar de nacimiento, lugar de residencia, nacionalidad[es]) y lingüísticas (español como L1, L2, L3, L4 o +, lengua materna, otras lenguas habladas y nivel [C: avanzado, B: intermedio, A: básico]). En la siguiente figura (Figura 2) se muestran algunos de estos datos como, por ejemplo, el porcentaje de mujeres (74,1%) y de hombres (25,9%), el rango más frecuente de edad de los informantes (25-54 años) (85%), lo cual indica que es un sector laboral joven, y el perfil lingüístico de los encuestados en función de si el español corresponde a su L1 (70,2%), L2 (21,4%), L3 (6,9%) o L4+ (1,5%) (Figura 3).



**Figura 2. Edad y sexo de los informantes.**



**Figura 3. Perfil lingüístico de los informantes.**

Los perfiles de los profesionales del español analizados en el cuestionario (véase el Apéndice) se han investigado prestando atención a tres facetas distintas, aunque complementarias entre sí:

a) En primer lugar, en el *perfil laboral y docente* se han considerado aspectos como:

- los años de dedicación a la profesión;
- la experiencia laboral fuera del país de origen y su duración;
- los niveles o contextos educativos en los que se ha ejercido la docencia;

- el contexto educativo actual;
- la situación laboral actual;
- las asignaturas que se imparten;
- las razones por las que se dedica a esta profesión;
- la perspectiva personal sobre el futuro laboral del profesor de español.

b) En segundo lugar, en el *perfil formativo* se han recabado datos sobre:

- las titulaciones cursadas;
- el último curso de formación sobre ELE/EL2 realizado;
- la percepción sobre qué formación se necesita para el contexto educativo donde se trabaja;
- la percepción sobre qué formación se necesita en la actualidad.

c) En tercer lugar, en el *perfil investigador* se han explorado cuestiones como:

- la asistencia de los profesionales de ELE/EL2 a eventos relacionados con la investigación;
- el porcentaje de profesores que poseen un perfil investigador;
- el tipo de publicaciones con las que contribuyen a la comunidad investigadora;
- las publicaciones periódicas y editoriales que siguen;
- los medios y redes sociales con los que se informan sobre la disciplina;
- la percepción sobre la necesidad de adquirir un perfil investigador;
- los componentes necesarios para desarrollar un perfil investigador;
- la percepción sobre los cambios que podría experimentar la disciplina en los próximos años.

## **1.2. Estructura del estudio**

La presentación de cada uno de los tres perfiles investigados se estructura en dos partes: una contextualización o breve trayectoria histórica del perfil investigado (2.1., 3.1. y 4.1.), seguido de un análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario en línea de cada perfil (2.2., 3.2. y 4.2.). Por motivos de espacio, esta primera parte de la investigación presenta los resultados de una selección de las preguntas correspondientes a cada perfil, cuyo número se indica en cursiva.

El cuestionario consta de preguntas cuantitativas (mediante la recogida de datos numéricos) y cualitativas (a partir del cotejo de opiniones y de testimonios). En el caso de los datos cuantitativos, se incluye un análisis del porcentaje y número de respuestas obtenidas. Los datos cualitativos ofrecen una primera muestra de testimonios recogidos en distintos puntos geográficos sobre las cuestiones planteadas. Cada respuesta incluye varias palabras clave marcadas en negrita que después son analizadas con mayor detenimiento. Esta muestra no pretende ser representativa de los lugares desde los que se enviaron las respuestas, sino más bien una síntesis de algunas de las ideas más comunes entre los profesionales del español que respondieron al cuestionario en línea.

A lo largo del estudio, siempre y cuando sea relevante para la exposición, se hace referencia a preguntas (P.) del cuestionario y a respuestas específicas de los informantes (I.). Una vez presentados los datos, se describen algunas de las limitaciones identificadas durante la investigación y se detallan posibles temas para futuras investigaciones. A modo de reflexión final, el estudio concluye con unas líneas de actuación concretas para cada perfil analizado.

## **2. El perfil laboral y docente del profesional de ELE/EL2**

### **2.1. Del auge del español a la consolidación del sector**

En su *Informe* más reciente, el Instituto Cervantes (2016a, 10) confirma la tendencia ascendente que ha experimentado el aprendizaje del español y estima que en la actualidad más de 21 millones de estudiantes repartidos por 106 países lo aprenden. En esta línea, numerosos artículos

de prensa se han hecho eco de este contexto positivo para la profesión. Así, titulares como “los estudiantes de español en el mundo aumentan 7 millones en 10 años” (*El Universal* 2016), “centenares de desempleados se reciclan como docentes para poder trabajar” (Torres Menárguez 2014), “Francia necesita con urgencia 1.000 profesores de español” (Cañas 2016), y “El español, una salida laboral en auge” (Castillo 2016), refuerzan esta percepción alcista en los medios de comunicación, pese a tratarse de una actividad sobre la que poseemos escasos datos, sobre todo, en lo que respecta a las condiciones laborales.

Dicha tendencia ha venido reforzada por el interés en el aprendizaje de la lengua en continentes con menor tradición —como África, Asia o incluso Oceanía— donde en el bienio 2012–2014 se ofertaron plazas “en universidades y centros educativos de Australia, China, Corea, Kazajistán, Nueva Zelanda, Sudáfrica y Taiwán” (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014, 3). Esta internacionalización de la actividad plantea nuevos retos: por un lado, la ampliación del perfil laboral y docente de los profesionales del español a nuevos contextos geográficos hasta entonces menos comunes y, por otro, las actuaciones que deberían llevarse a cabo por parte de las instituciones y asociaciones de español para garantizar la consolidación y el reconocimiento social de la profesión en los contextos mencionados. Como vemos, la idea del español como activo económico es una realidad, pero requiere asimismo de una mirada retrospectiva a los pasos que han marcado esta evolución.

Hasta el año 2000 no encontramos documentación sobre la situación de los profesionales del español y la que aparece a partir de esa fecha se centra exclusivamente en el contexto de España. En ese momento, Berdugo (2000) indica que se trataba de un sector “fuertemente estacional”, con una cifra de profesionales estables próxima a los 2.500 profesores y más de 250 empresas censadas con una actividad total o parcialmente dedicada al ELE/EL2, en su mayoría repartidas entre Andalucía (24,1%) y Madrid (23,6%). En 2002, aparece otro de los primeros documentos donde comienzan a verse datos: el *Anuario del español del Instituto Cervantes*. En él, Luján Castro (2002) dedica un capítulo a este asunto en el contexto europeo, en un momento en el que la enseñanza del español como ELE/EL2 empezaba a consolidarse en la enseñanza reglada y no reglada. En concreto, se señala que durante el curso 2000-2001, 32.903 profesores impartían español (en enseñanza reglada, no reglada y promovida por la administración española) y que había 3.412.206 estudiantes de español (Luján Castro 2002). Así, como se desprende de los escasos análisis cuantitativos elaborados, el español comenzaba a abrirse camino como “industria” (Carrera Troyano y Gómez Asencio 2007) hasta alcanzar la consideración de “peso económico” (Instituto Cervantes 2012). Sin embargo, este progreso no parecía tener en cuenta las implicaciones profesionales y docentes del sector ni la formación de aquellos que iban a sustentar dicha industria. En otras palabras, “la capacidad del sector para generar empleo, valor añadido y, en definitiva, bienestar, va a depender de manera crucial de su capacidad para crear puestos de trabajo estables y bien remunerados” (Carrera Troyano y Gómez Asencio 2007).

Resulta interesante observar cómo, en menos de una década, Europa pasa a ocupar un segundo plano como foco de atención de la enseñanza de ELE/EL2 y dirige su mirada hacia Estados Unidos (Instituto Cervantes 2008). El comienzo de este fenómeno puede rastrearse ya a partir del año 2000, cuando se observa la presencia e importancia que va adquiriendo este país en varios informes y documentos del Instituto Cervantes (2000; 2002-2003), así como en otras publicaciones sobre la materia (Pastor Cesteros y Lacorte 2014; Lacorte y Suárez-García 2014). El incremento del uso del español en los medios de comunicación de Estados Unidos y la pujanza demográfica de la población hispanohablante plantearon, sin duda, nuevos retos laborales y docentes. El momento presente, como apuntábamos más arriba, mira a Asia (Instituto Cervantes 2013) y a África (Instituto Cervantes 2016b; *El País* 2016), continentes donde el interés por el español no ha dejado de aumentar en los últimos años.

A medida que el profesional del español ha ido adquiriendo protagonismo, se han puesto en marcha iniciativas para dar visibilidad a la figura del profesor. Desde el año 2009, el Instituto Cervantes celebra el *Día E* o *Día del Español* con el objetivo de difundir la cultura y el aprendizaje de la lengua. También comunidades virtuales como *El rincón del profesor de ELE*, *Comunidad TodoELE.net* o *Situación ELE*, entre otras, se han constituido en lugares de encuentro y reflexión sobre los desafíos actuales de la profesión. Del mismo modo, algunas publicaciones como, por ejemplo, *Español en la maleta* (VV.AA. 2011), han intentado reflejar las motivaciones de los profesionales de ELE/EL2 mediante la recopilación de relatos en lugares tan distantes geográficamente como Arabia Saudí, Bangladesh o Nueva Zelanda.

No obstante, el aumento más que notable del alumnado y de la demanda de profesionales no se ha traducido en una consolidación o en un reconocimiento de la situación laboral de los profesionales de ELE/EL2. La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), creada en 1987, ha contribuido de manera notable a la visibilidad de los profesionales del español, al ser la única asociación sin límites geográficos y al englobar en la actualidad a más de 800 socios repartidos por 50 países. En 2004, se firmó el *Manifiesto de Santander*, documento que se hacía eco de la situación laboral y docente del profesor de español y de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Posteriormente, en 2007, se impulsó también el *Manifiesto de Alicante* y las *Propuestas de Alicante*, desarrolladas en el marco del XVIII Congreso Internacional de ASELE y del II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes, respectivamente. Sendos textos han representado algunos de los primeros pasos reivindicativos hacia el reconocimiento de la enseñanza del español como profesión.

El contacto que existe hoy en día entre los profesionales del español a través de plataformas y redes sociales ha permitido recabar datos sobre la situación de estos profesionales. En uno de los primeros trabajos exploratorios sobre la materia, González, Larraz y Torres (2008) obtuvieron respuestas de 350 informantes. De este estudio llama la atención que la edad de los entrevistados oscilaba entre los 25 y 35 años, y que solo el 10% de los encuestados era mayor de 45 años. Además, el 53% del profesorado encuestado afirmaba residir en España, el 47% lo hacía en un país europeo, el 6% en Estados Unidos, el 3% Brasil y el 7% en otros países. Así, una de las limitaciones de este estudio residía en el bajo porcentaje de respuestas en algunos países como EE.UU. (21 participantes), sobre todo si se piensa que ya en 2008 este país era uno de los lugares con mayor actividad, tanto en la educación secundaria como terciaria, además de la importancia que comenzaba a adquirir la enseñanza a hablantes de herencia. No obstante, resultaban significativos los datos que este mismo estudio ofrecía sobre la percepción de la situación laboral del profesor de español. Un 80% de los encuestados la percibía como “muy problemática” debido a la inestabilidad laboral, el salario, la inexistencia de una normativa laboral que regule la profesión y la falta de reconocimiento. Otro de los argumentos era el “intrusismo profesional”, que definimos como la actividad desarrollada por personas sin una titulación afín a la enseñanza de la lengua o sin formación específica, que se dedican a impartir clases de español, en muchos casos solamente por ser hablantes nativos de la lengua o por tener nociones de la misma. Del mismo modo, según los autores del estudio, esta falta de regulación en el sector fomentaba el pluriempleo, puesto que resultaba insuficiente dedicarse solamente a impartir clases de español.

En este sentido, el simposio “Los 25 años de ELE”, organizado por el Instituto Cervantes en 2009, sirvió de marco para realizar un ejercicio de reflexión sobre la situación profesional. En este encuentro, Baralo (2014, 1) apuntaba que “el hecho de que por primera vez en los *Anuarios del Instituto Cervantes: el español en el mundo*, [hubiera] un capítulo dedicado a los profesores evidencia un cambio de perspectiva, una mayor visibilidad, responsabilidad e importancia de la tarea docente”. Adentrados ya en la segunda década del siglo XXI, la necesidad de internacionalizar el discurso sobre la enseñanza del español comienza a percibirse como una

tarea urgente (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014). Para ello, resulta imprescindible “conocer las prácticas docentes, los diseños curriculares, el contexto en el que se enseña la lengua, el tipo de alumnado que la aprende, etc., y cómo estas prácticas pueden enriquecer la disciplina y contribuir a su profesionalización [y] estar al corriente de lo que sucede a un lado y otro del Atlántico y más allá” (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014, 6). Es precisamente esta filosofía la que subyace en el presente estudio, con datos empíricos que contribuyen a ofrecer perspectivas actuales y a dibujar en su conjunto una panorámica global sobre la profesión.

## 2.2. Datos cuantitativos y cualitativos del perfil laboral y docente

Las respuestas obtenidas a las preguntas del perfil laboral y docente se han organizado en torno a los siguientes cuatro ejes temáticos: a) *Contexto docente*; b) *Contexto laboral*; c) *Motivación para dedicarse a esta profesión*, y d) *Percepción sobre el futuro laboral y necesidades en el sector*. Se incluye un análisis de las preguntas cuyos números aparecen en cursiva.

### 2.2.1. Datos cuantitativos

a) *Contexto docente* (Preguntas 30, 31, 32, 33 y 34)

En este apartado se analiza cuál es la media de experiencia laboral, los contextos docentes en relación con la trayectoria profesional y en la actualidad, los niveles de instrucción, el tipo de alumnado y el contexto. La media de años de experiencia laboral para los informantes es de 13,5 años, mientras que las edades de estos oscilan entre los 21 y los 83 años.

*Pregunta 31. ¿Ha sido o es profesor/a fuera de su país de origen?*<sup>3</sup>

Opciones	% Respuestas	N.º Informantes
Sí	64,7	1084
No	35,3	591
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>1675</b>

Un 64,7% de los informantes ha sido o es profesor/a fuera de su país de origen, frente a un 35,3%. Este dato pone de manifiesto la movilidad que caracteriza a los profesionales del español, ya sea para adquirir experiencia en otros contextos o encontrar oportunidades laborales más allá de sus lugares de origen (véanse las respuestas cualitativas I. 63 e I. 195 de la P. 40).

*Pregunta 33. Elija todos los niveles o contextos educativos en los que ha impartido clases de español.*

Opciones	% Respuestas	N.º Informantes
Universidad	27,8	1078
Enseñanza no reglada (academia de idiomas)	23,4	909
Secundaria	21,6	838
Otros	11,7	455
Primaria	9,7	377
Instituto Cervantes	5,8	225
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>3882</b>

Número de contextos	% Respuestas	N.º Informantes
1	27,8	466
2	33,2	556
3	23,5	393
4	11,3	189
5	3,4	57



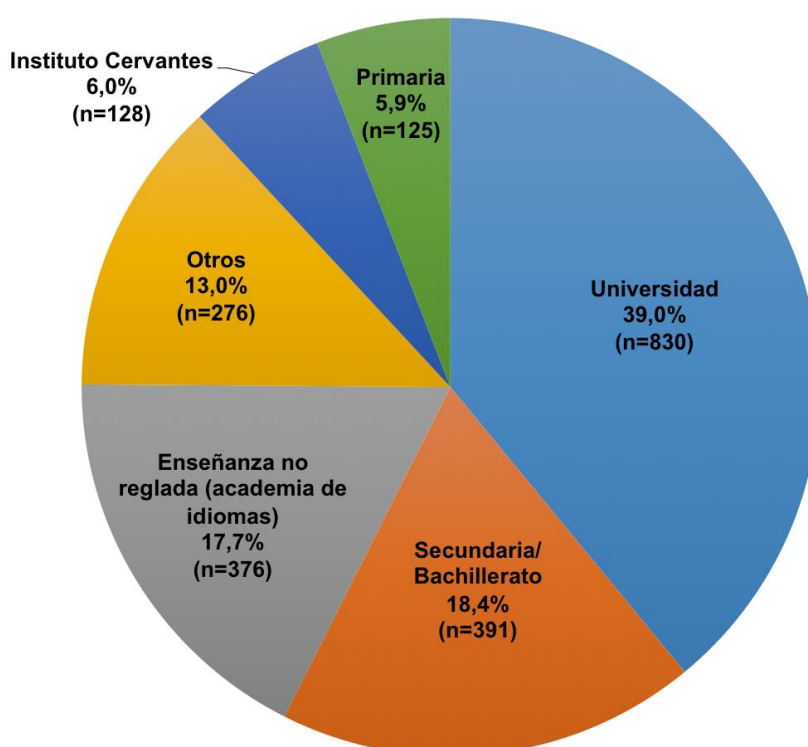
6	0,8	14
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>1675</b>

Esta pregunta (P. 33) y las dos a continuación, (P. 35) y (P. 37) permitían a cada informante seleccionar múltiples opciones. En relación con los ámbitos específicos en los que se ha ejercido la docencia, el universitario es el más mencionado (27,8%), seguido del de la enseñanza no reglada, como academias de idiomas y centros privados (23,4%), así como la enseñanza secundaria (21,6%). Dentro de “Otros” (11,7%) se incluyen: clases particulares, ONG, centros o fundaciones adscritas a universidades, instituciones u organismos oficiales nacionales o internacionales, centros de personas adultas, escuelas de negocios, Escuelas Oficiales de Idiomas, enseñanza virtual (YouTube, Skype, Soundcloud, etc.), formación para empresas, asociaciones culturales, voluntariado, o en situación de desempleo. Por último, hay informantes que han impartido clases en la enseñanza primaria (9,7%) y en el Instituto Cervantes (5,8%). Resulta interesante asimismo que el 72,2% de los informantes ha impartido docencia en dos o más contextos. De estos datos se deduce, por un lado, la gran diversidad de contextos en los que se ve presente la demanda de profesionales del español y, por otro, que la enseñanza no reglada en el sector privado constituye un ámbito laboral importante para la profesión (véase la respuesta cualitativa I. 1371 de la P. 41).

b) *Contexto laboral* (Preguntas 35, 36, 37, 38 y 39)

En este caso, se ha preguntado sobre la situación laboral actual del profesorado de español.

*Pregunta 35. ¿En qué nivel o contexto educativo desempeña su labor como profesor/a de español en la actualidad?*

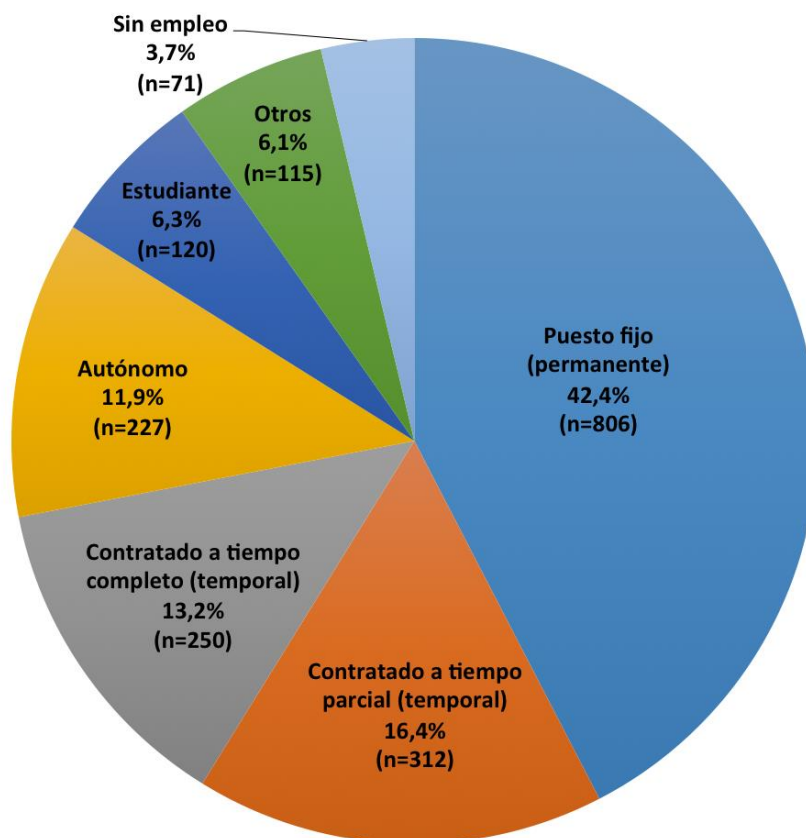


**Figura 4. Contexto laboral actual.**

Como puede observarse (Figura 4), la universidad es el contexto laboral actual más frecuente entre los informantes del estudio (39,0%), seguido por la enseñanza secundaria/bachillerato

(18,4%), la enseñanza no reglada (17,7%), otros (véase la P. 33, 13,0%), el Instituto Cervantes (6,0%) y la enseñanza primaria (5,9%). En este sentido, es llamativo el hecho de que pese a existir un amplio sector en la enseñanza terciaria, es en este ámbito donde la enseñanza del español goza de menos visibilidad, y donde muchos profesionales imparten a la vez otras materias (literatura, cultura, lingüística, etc.). Como se verá en los datos cualitativos del perfil investigador, la enseñanza del español no cuenta con la misma visibilidad y reconocimiento que otras áreas afines, como puede ser el de la filología, la literatura, la traducción o la lingüística (véase la respuesta cualitativa I. 70 de la P. 57).

*Pregunta 37. ¿Cuál es su situación laboral actual?*



**Figura 5. Situación laboral actual.**

Los resultados muestran que la situación laboral más común (Figura 5) entre los informantes es ocupar un puesto fijo (42,4%), lo cual contrasta si lo comparamos con el resto de situaciones descritas: contratado a tiempo parcial (16,4%), contratado a tiempo completo (13,2%), autónomo (11,9%), estudiantes (6,3%), otros (contrato por horas, clases particulares, lectores MAEC-AECID,<sup>4</sup> sustituciones o cobertura de puestos por tiempo determinado, formación o jubilados) (6,1%) y desempleados (3,7%). Si tenemos en cuenta los datos que se refieren a puestos temporales, la cifra asciende a 29,6%. Sin embargo, los comentarios cualitativos indican también que una gran parte de los autónomos y de la categoría de “Otros” se encuentran en una situación de empleo inestable (contratos de duración predeterminada, ausencia de contrato laboral, etc.), lo cual en su conjunto indica la precariedad en el sector (véanse las respuestas cualitativas I. 42, I. 67 e I. 936 de la P. 41).

## **2.2.2. Datos cualitativos**

*c) Motivación para dedicarse a esta profesión (40)*

Aquí se examinan las razones que condujeron a los informantes a dedicarse a la enseñanza del español y un breve resumen de su trayectoria.

*Pregunta 40. Describa qué le animó a dedicarse a la enseñanza del español. Resuma brevemente su trayectoria.*

Informante	Respuesta	País
I. 63	"Llegué por <b>casualidad</b> . Estuve doce años en una escuela, de la que terminé siendo jefe de estudios. Más tarde comencé a organizar y dirigir los primeros congresos de ELE en la red y a partir de ahí he trabajado con editoriales, universidades e instituciones de todo el mundo".	Alemania
I. 195	"Me enamoré de un extranjero y pensé que el ELE era una buena manera de tener <b>trabajo</b> fuera de España. Después decidí hacer el doctorado sobre ELE".	España
I. 203	"Desde que egresé de la UNAH [Universidad Nacional Autónoma de Honduras] he tenido contacto con extranjeros, mi carrera me ha dado la oportunidad de enseñar español desde el punto de vista científico, además soy investigadora de mi universidad y la demanda que esto tiene en mi país es inmensa, ya que a pesar de los problemas de inseguridad y pobreza, son muchos los extranjeros interesados en ayudar a Honduras o simplemente invertir o hacer turismo. <b>Me apasiona</b> lo que hago y mis alumnos son el mayor testimonio de mi trabajo".	Honduras
I. 322	"Me parece una lengua muy interesante... Aquí en Brasil lo consideran un idioma bastante difícil y para mí es importante que lo aprendan ya que Brasil está <b>rodeado de países</b> que hablan español".	Brasil
I. 937	"Nací en un barrio hispano, con amigos bilingües, luego tuve excelentes <b>maestros de español</b> en el colegio. Fui a España a estudiar un año y luego me fui a la escuela de posgrado para estudiar lingüística".	Estados Unidos
I. 1430	"Descubrí que el español era mi pasión en la <b>universidad</b> donde empecé a aprenderlo por primera vez. También descubrí que quería trabajar como profesora universitaria, con una especialización en literatura española. Viví siete años y medio en Madrid con la intención de realizar allí el doctorado pero volví a NZ para hacerlo al final debido a problemas de burocracia".	Nueva Zelanda

Como cabe esperar, las razones que han impulsado a cada informante a dedicarse a la profesión son muy diversas. No obstante, a pesar de su variedad, algunas de ellas son recurrentes y resultan significativas. Por ejemplo, fruto de la casualidad por abrirse una oportunidad laboral relacionada con el español en un momento determinado (I. 63). También por razones personales vinculadas a la lengua y la cultura (I. 195). Otros motivos son la necesidad de encontrar trabajo fuera del país de origen (I. 203) o la presencia e importancia del español en diferentes puntos geográficos (I. 322). Asimismo, la influencia de un profesor de español en algún momento determinado (I. 937) o del propio entorno de aprendizaje (I. 1430) son aspectos que han ejercido de factores de motivación para dedicarse a la profesión.

d) *Percepciones sobre el futuro laboral y principales necesidades en el sector (41)*

Este último apartado se ha centrado en las opiniones de los informantes sobre su futuro laboral y sobre los cambios que se deberían producir en la profesión.

*Pregunta 41. ¿Cómo ve su futuro laboral como profesor/a de español? ¿Qué cambios cree que deberían producirse?*

Informante	Respuesta	País
I. 42	"Creo que hay más trabajo fuera de España que dentro del país y que los trabajos son más estables y el profesional esta mejor valorado en el	India

	extranjero. Creo que debería ponerse freno al <b>intrusismo laboral</b> tanto en los trabajos como en el acceso a los estudios (máster, etc.)”.	
I. 67	“El futuro malo, la situación laboral y económica de los profesores es lamentable. Habría que mejorar el <b>convenio</b> para cambiar nuestra situación”.	España
I. 217	“Aunque ya estoy jubilada, sigo actuando en el posgrado. Desde mi punto de vista, la situación del español en Brasil todavía tiene un largo recorrido por delante. Por una parte, porque no se le da el debido valor (mucha gente sigue pensando que no hay necesidad de aprender la lengua española o que resulta muy fácil hablarlo al conocer portugués), por otra, porque no se cuenta con el necesario apoyo de los organismos oficiales y, por otra parte más, porque la <b>formación de profesores</b> , en muchos casos, es deficiente”.	Brasil
I. 885	“En Estados Unidos es urgente más capacitación para el personal que enseña español como segunda lengua. Es también urgente una total <b>transformación de los libros de texto</b> comerciales ya que la gran mayoría todavía sigue un acercamiento tradicional y muy poco informado sobre la enseñanza/aprendizaje del español. Ofrecen técnicas desactualizadas que no reflejan lo que se sabe hoy sobre cómo se adquiere el español”.	Estados Unidos
I. 936	“Guatemala es un país que está desarrollándose muy lentamente como destino idiomático. La enseñanza del español LE ha ido evolucionando de manera progresiva y sostenida aquí, sin embargo las condiciones de <b>estabilidad laboral</b> y reconocimiento económico y social para los profesores de español no son las mejores. Creo que esto debe mejorar a futuro”.	Guatemala
I. 1371	“Me gustaría seguir impartiendo clase de ELE muchos años, especializarme en español para los negocios y otros tipos de español para fines específicos y, en general, explorar y explotar todas las ideas acerca de metodologías y enfoques diferentes que se me ocurren. También me gustaría, en algún momento, tener un puesto fijo como profesora de ELE o en algo relacionado: quizá la coordinación de un centro de enseñanza de español para extranjeros o de algún área o sección del mismo. También trabajo en la creación de materiales y en su corrección para una editorial. Es un área en la que me gustaría seguir en el futuro de un modo u otro. También me interesan la <b>investigación</b> en el área académica y la enseñanza ya no solo de ELE, sino también de asignaturas o cursos relacionados con la lingüística en general. De hecho, estoy haciendo un doctorado, en parte, para abrirme puertas en el futuro en ese sentido. El trabajo en ONGs con inmigrantes o, en general, con cualquier tipo de público que quiera o necesite aprender a español también es un aspecto que quiero explorar en algún momento. Eso sí, en general, en el futuro preferiría seguir trabajando con adultos más que impartir clase a niños”.	Alemania

En relación con el futuro laboral de los docentes de español, se habla de la falta de oportunidades en los propios países hispanohablantes y de la necesidad de labrarse un futuro en el extranjero (I. 42). En el caso de España, se defiende la necesidad de establecer un convenio que regule el sector del ELE/EL2 (I. 67). También se insiste en formar mejor al profesorado para los diferentes contextos laborales (I. 217) y en la actualización de los materiales didácticos para dar respuesta a las necesidades propias de cada contexto, como podría ser el caso, dada la procedencia del comentario, de los hablantes de herencia en Estados Unidos (I. 891). Se apela también a una mayor estabilidad laboral, un reconocimiento de la profesión (I. 936), y una mayor importancia de la investigación en la enseñanza del español (I. 1371).

### 3. El perfil formativo del profesional de ELE/EL2

#### 3.1. De la formación presencial a la virtual

El comienzo de la disciplina tal y como la conocemos ahora habría tenido lugar en torno a 1984 (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014, 6). Este hecho puede observarse al comparar la presencia y evolución de la expresión “español como lengua extranjera” en la literatura académica en lugar de la etiqueta “español para extranjeros” que paulatinamente ha ido cayendo en desuso (Figura 6):



**Figura 6. Uso de “español para extranjeros” vs. “español como lengua extranjera” (Google Ngram Viewer).**

Por otra parte, la preocupación por formar a los profesionales del español cuenta con más de un siglo de antigüedad (Sánchez Pérez 1992). Como explica Heining-Boynton (2014, 138-139), dos hitos importantes en la promoción y enseñanza de lenguas los constituyen, por un lado, la aparición en Estados Unidos de *The Modern Language Association* (MLA) en 1883 y, ya específicamente sobre el español, la creación de la *American Association of Teachers of Spanish* en 1917, actualmente la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (AATSP). Conforme avanza el siglo XX (Romero Gualda 1988; Martinell 2004), la enseñanza de otras lenguas, como el francés y el inglés, impulsa la reflexión didáctica sobre el español. Sin embargo, hasta la década de los 80 no comienza a imponerse la necesidad de enseñar español con una base formativa propia. Varios factores contribuyen a este desarrollo. En el continente americano, la apertura en México en 1981 del *Centro de Enseñanza para Extranjeros* (CEPE) en la UNAM, que supone un impulso para las actividades de formación (Samperio 2016). Y, en el caso de España, la creación de departamentos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, como el de la Universidad de Barcelona en 1983 (Martinell 2004, 9-10). Cabe destacar, además, la celebración de encuentros y cursos para profesores (Ministerio de Educación y Ciencia 1982), como las Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, en Las Navas del Marqués (Ávila, España) en 1986, 1987 y 1990 (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014, 5), Expolingua en 1987 (Martinell 2004, 11) o la primera edición del curso de formación de profesores de español de *International House* en 1985 (Dykes 2015, 11). En 1987, se gradúa la primera promoción del máster de profesores de español de la Universidad de Barcelona (Martinell 2004, 11).

En este sentido, la fundación del Instituto Cervantes en 1991 supone un verdadero impulso a esta labor. Ya en 1992 ofrece su primer curso de formación, orientado a los profesores de la institución, y a partir de 1997 esta oferta se amplía a todos los docentes del sector (Verdía 2017, 1). A principios del siglo XXI, el ámbito del ELE/EL2 se ve reforzado gracias a la expansión de los cursos de español a nivel internacional, lo cual conlleva un aumento de la oferta formativa desde el Instituto Cervantes, las universidades y los centros privados de enseñanza de lenguas, que ofrecen e implementan diversas modalidades de másteres, seminarios, congresos y cursos de formación didáctica y lingüística para profesores de español. Del mismo modo, la *Lei do espanhol*, aprobada en 2005 en Brasil, que estipula la obligatoriedad de la enseñanza del español en la educación secundaria, supone un incremento en la demanda de

profesores y en la aparición de cursos específicos para el colectivo de este país (Corral Sánchez-Cabezudo 2007; Ordóñez Contreras 2008; Schmetz 2013).

En los albores del siglo XXI, y con el precedente de ESPAN-L como primera lista de distribución para profesores de español (Sitman 2000), aparece FORMESPA (*Formación del profesorado de español como lengua extranjera*), creada el 31 de agosto de 1999 por iniciativa de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Países Bajos, Bélgica y Dinamarca y que constituye un espacio virtual en el que profesores y formadores comparten experiencias, dudas, materiales y novedades relacionados con la formación permanente (Bordoy 2000). Cabe destacar igualmente el aumento de la oferta editorial (Gelabert Navarro 2004), reflejo del auge del campo, con la aparición de nuevos manuales, diccionarios, guías didácticas y obras de referencia. Entre ellos, el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (Santos Gargallo y Sánchez Lobato 2004), una de las publicaciones más ambiciosas destinadas a la formación del profesorado (Núñez Delgado, González Vázquez y Trujillo Sáez 2006, 67), que se une a otras más recientes o de próxima aparición, *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (Lacorte 2014), *Manual del profesor de ELE* (Cestero Mancera y Penadés Martínez 2017), *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L* (de Santiago Guervós y Fernández González 2017) o *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español* (Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte, en preparación, 2018).<sup>5</sup>

La celebración en 2009 del 25 aniversario del inicio de la especialidad por el Instituto Cervantes sirve para constatar igualmente la notable evolución del campo de la formación de profesores, mediante la búsqueda de la diversificación de la oferta formativa, el fomento de la formación continua y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para la capacitación del profesorado (Tolosa y Yagüe 2009). La oferta formativa ha ido evolucionando significativamente y en su mayoría los cambios más importantes guardan relación con las tendencias de la enseñanza de idiomas a nivel global. Dos cambios resultan especialmente relevantes. Por un lado, la conceptualización de los procesos de enseñanza/aprendizaje en una serie de *competencias* que los aprendices deben desarrollar (frente a los *contenidos* de la enseñanza tradicional). Y, por otro, la adopción de estándares o marcos comunes para la equiparación de estas competencias y la homologación de títulos, entre ellos el *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje* (*European Qualifications Framework*), en el que tienen cabida todos los tipos de aprendizaje (formal e informal) y que sirve de modelo para la elaboración de marcos sectoriales y nacionales. Este salto cualitativo en la descripción y certificación será determinante en la evolución de la oferta formativa y de los sistemas e instrumentos de evaluación enfocados tanto al dominio lingüístico de una L2 como al ámbito de la cualificación profesional para su enseñanza (Higueras García 2012).

En el caso de la enseñanza superior en España, la integración de las universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conduce a la creación de nuevos planes de estudio de grado y posgrado: la estructura de la enseñanza reglada queda establecida —salvo pocas excepciones— por grados de cuatro cursos académicos, másteres de uno o dos cursos de duración y doctorados de tres cursos.<sup>6</sup> La vinculación de las competencias profesionales a los títulos de máster en la mayor parte de especialidades ocasiona que la formación para la enseñanza-aprendizaje de ELE/EL2 se desplace desde las licenciaturas —que habían comenzado a incorporar algunas optativas o incluso menciones o itinerarios completos de ELE/EL2 (Cruz Piñol 2004)— hacia los estudios de posgrado: la capacitación para enseñar español como ELE/EL2 pasa a integrarse en España en la enseñanza reglada. Por dar algunos ejemplos significativos, en la actualidad, existen en España 23 másteres universitarios relacionados con la enseñanza del ELE/EL2, a los que hay que sumar otros másteres que siguen ofertándose como títulos propios (Castellano Merino *et al.* 2016). En México y Argentina, por su parte, perviven algunas licenciaturas, grados y diplomas universitarios que ofrecen la especialidad (Méndez

Santos 2016, 38). En el contexto hispanoamericano destacan las maestrías impulsadas por la UNAM (México) y el Instituto Caro y Cuervo (Colombia) (Méndez Santos 2016, 39). En lo que respecta a los contenidos, a pesar de ser necesaria una mayor homogeneización (Castellano Merino, Fuentes Martínez y Torre Cruz 2016), en su conjunto las materias combinan aportaciones de variados campos de estudio (principalmente la filología y la pedagogía) con una perspectiva académica, profesional e investigadora especialmente tras la obligatoriedad de realizar un trabajo fin de máster para aquellos títulos universitarios españoles que se rigen por el Real Decreto 1393 (2007).

Por otra parte, cabe mencionar el papel preponderante del Instituto Cervantes como entidad certificadora de la competencia docente al encargarse de la formación de los futuros examinadores de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). La trayectoria del Instituto Cervantes con respecto a esa certificación aumenta a partir de 2011 con la publicación de *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?*, donde se analizan las creencias de estudiantes, docentes, personal técnico y directivo de la institución (Instituto Cervantes 2011). Dicha investigación se plantea crear “unos estándares para profesores del IC, que puedan servir como base para el desarrollo de otros proyectos, como la creación de un currículo de formación de profesores” (Instituto Cervantes 2011, 7). Igualmente importante es la aparición un año después de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Moreno-Fernández 2012), documento destinado a los profesores de la institución pero de gran valor para cualquier profesor de L2.

Además de las competencias relacionadas con la profesión docente, el Instituto Cervantes da un paso más en la sistematización y gradación de estas categorías sumándose al proyecto *European Profiling Grid* (EPG). A partir de una parrilla creada por EAQUALS y Optima, se publica una versión ampliada y validada por más de 2500 profesores: la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*, presentada en 2013.<sup>7</sup> Su objetivo principal es proporcionar una herramienta de evaluación y autoevaluación para profesores de segundas lenguas con el fin de mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por último, hay que destacar el incremento del aprendizaje a través de entornos virtuales, donde los profesores crean grupos para atender a consultas y compartir recursos sobre la formación, la docencia o la investigación. Muchos de estos recursos han conseguido un apreciable calado en la profesión, como la *Guía para el profesorado de ELE* (Méndez Santos 2016), los *Webinar* (*Web-Based Seminar*), como los *Encuentros TodoELE* ([http://www.todoele.net/encuentros/encuentros\\_archivo.html](http://www.todoele.net/encuentros/encuentros_archivo.html)), o el Primer Congreso Virtual Mundial de Profesores de Español (COMPROFES) (<http://comprofes.es/inicio>), celebrado en 2011. Los MOOC (*Massive Open Online Course*), en los que se combina el aprendizaje no reglado con la posible obtención de certificados validados por alguna institución académica, se han convertido también en un espacio de libre acceso destinado a la formación. En el ámbito del español, la experiencia más destacable es el *Programa de Desarrollo Profesional (PDP)* (<http://www.edinumen.es/pdpele/index.html>) que en 2017 celebra su tercera edición. Impulsado por la Editorial Edinumen y en colaboración con el Instituto Cervantes y ASELE, el programa consiste en un MOOC en línea y gratuito, certificado con 4 ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) avalados por la Universidad de La Rioja.

### **3.2. Datos cuantitativos y cualitativos del perfil formativo**

Las preguntas del cuestionario que se refieren a la formación docente se han estructurado en torno a los siguientes ejes temáticos: a) *formación recibida y actualización formativa*, y b) *necesidades formativas en el contexto laboral y necesidades formativas para la profesión*. Se incluye un análisis de las preguntas cuyos números aparecen en cursiva.

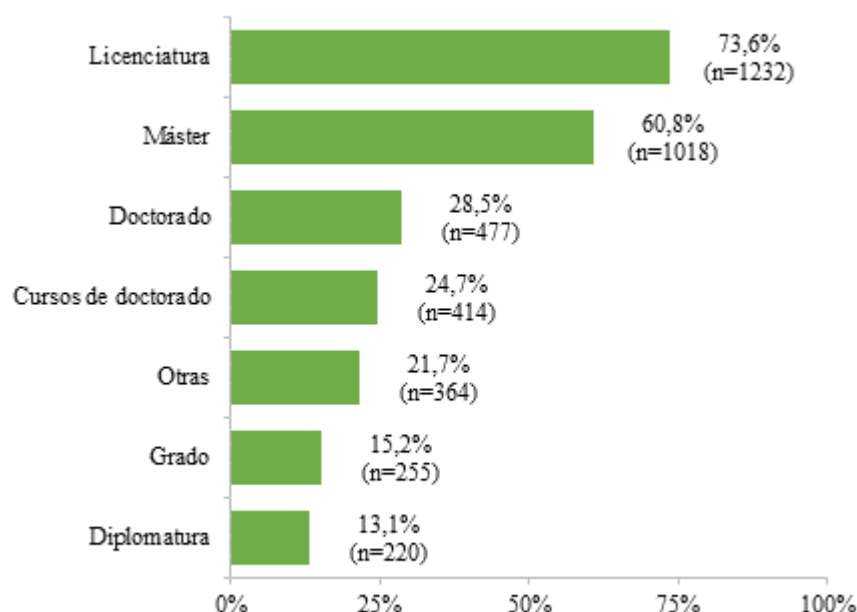
#### **3.2.1. Datos cuantitativos**



a) *Formación recibida y actualización formativa* (Preguntas 42, 43 y 44)

En este apartado se ha averiguado cuáles son las titulaciones, regladas o no, que poseen los encuestados.

*Pregunta 42. Seleccione todas las titulaciones que posee.*



**Figura 7. Formación recibida.**

Como puede apreciarse (Figura 7), el 73,6% de los encuestados posee una licenciatura. No obstante, queda bastante cerca el porcentaje de informantes, 60,8%, que declara haber cursado un máster, lo cual manifiesta que en la actualidad dicha formación es la que se ha consolidado como una de las principales titulaciones (véase la respuesta cualitativa I. 506 de la P. 45). Un 28,5% afirma poseer el grado de doctor y un 24,7% afirma haber realizado cursos de doctorado, el diploma de estudios avanzados (DEA) o títulos similares. A la vista de estos resultados destaca el elevado grado de informantes con formación de posgrado, lo que subraya la alta cualificación de los profesores de ELE/EL2 (véanse las respuestas cualitativas I. 87 e I. 506 de la P. 45).

### 3.2.2. Datos cualitativos

b) *Necesidades formativas en el contexto laboral y necesidades formativas para la profesión* (Preguntas 45 y 46)

Las preguntas de este apartado pretenden averiguar la percepción sobre la existencia de un itinerario formativo que los informantes desean seguir y las necesidades de formación que consideran imprescindibles para la profesión.

*Pregunta 45. Teniendo en cuenta su situación laboral actual, ¿qué formación cree usted que necesitaría adquirir?*

Informante	Respuesta	País
I. 87	"El de <b>doctor</b> porque trabajo en la Universidad aunque no sea profesor universitario sino de su servicio de Lenguas Modernas. Si me refiero a mi formación como profesor (no para mejorar mi situación laboral), cursos que me pongan al día".	España



I. 151	"Creo que necesitaría una formación sobre <b>manejo de grupos</b> , sobre <b>psicología adolescente</b> , y algo de primeros auxilios (para llevármelos de viaje a España)".	Francia
I. 506	"El <b>máster en enseñanza de ELE</b> que curso en la actualidad es lo más adecuado, ya que en el pasado he realizado muchos cursos específicos de corta duración y también posgrados con otras temáticas, pero necesito afianzar conocimientos y ampliar procedimientos para mejorar mi práctica cotidiana, y también el título es importante para lograr una promoción. Cuando termine el máster me centraré en formarme como tutora de profesores de ELE".	Eslovaquia
I. 1014	"Depende de muchas cosas, no creo que haya una sola ruta para adquirir las habilidades necesarias para ser profe de español, pero supongo que al mínimo sería bueno tomar un <b>curso de metodología pedagógica</b> ".	Estados Unidos
I. 1078	"Relación del español y la <b>tecnología</b> . Desarrollo de softwares y plataformas como materiales didácticos".	Brasil
I. 1373	"Cursos de profundización para <b>niveles avanzados</b> ".	India

Entre las respuestas, se observa el interés por los estudios de doctorado (I. 87) y la necesidad de formación en enseñanza de español centrada en un determinado tipo de alumnado, como adolescentes (I. 151) o niños, un contexto en auge. Asimismo, son frecuentes los comentarios que optan por la especialización que ofrece un máster (I. 506), pero también profesionales que desean formarse en aspectos básicos de ELE/EL2 (gramática, metodología, etc.), sin mencionar ninguna certificación o nivel de estudios determinado (I. 1014). Por su parte, se indica la necesidad de ampliar la formación en las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) (I. 1078), y la capacitación para impartir cursos de nivel superior (I. 1373).

*Pregunta 46. ¿Existe algún tipo de formación que en su opinión es necesaria en la actualidad?*

Informante	Respuesta	País
I. 479	"Es difícil, porque en mi propio caso me he formado por mi cuenta y manejo una amplia bibliografía en este campo, por lo que no considero que un máster especializado me enseñase nada nuevo a estas alturas. Pero supongo que muchos españoles que se quieren dedicar a esto necesitarían <b>formarse de alguna forma</b> , o por su cuenta o por medio de cursos especializados. También he visto a compañeros que no manejan la gramática, por ejemplo, yo diría que falta cierta autoconciencia sobre la competencia de un profesor de ELE".	Irlanda
I. 678	"Hay másteres en la actualidad que son muy buenos. Debería haber la posibilidad de estudiar <b>carreras de grado</b> de didáctica de lenguas extranjeras en España (sé que las hay en otros países hispanohablantes, aunque en pocos)".	Japón
I. 756	"Para ser profesor de ELE hay que tener una formación específica. Por un lado una carrera universitaria, preferentemente de letras/humanidades, un <b>máster en enseñanza de ELE/lingüística aplicada a la enseñanza de ELE</b> y si se quiere trabajar a nivel universitario, un <b>doctorado</b> . Todo es necesario para poder ser profesor de ELE".	Tailandia
I. 793	"En ámbito universitario creo que sería interesante centrarse algo más en la enseñanza del español con fines específicos, según el contexto académico en el que se impartan las clases. También habría que trabajar más sobre los procesos de escritura (y de lectura), una de las habilidades donde observo más carencias. Creo que el puente que se establece entre la LM y la LE es bidireccional: lo que no se pueda transferir de la LM a la LE, quizá pueda pasar de la LE a la LM, ¿no? Y no olvidemos la complejidad de la evaluación. Todo ello va creando necesidades en la formación del profesor de ELE. Probablemente, en un futuro próximo, tendremos que <b>especializarnos</b> y evitar eso de servir "para todo", como indicaba la famosa viñeta de Forges, porque nos arriesgamos a afrontar la enseñanza de ELE con cierta	Italia

	superficialidad. Quien mucho abarca...”.	
I. 1136	“Supongo que deberíamos trabajar más en la <b>enseñanza de asignaturas a distancia</b> —sobre todo para controlar la calidad. Se dice que es el futuro de nuestra profesión...”.	Estados Unidos
I. 1349	“Sí, sería altamente deseable la existencia de una <b>certificación profesional estandarizada</b> , un equivalente al CELTA y DELTA inglés”.	Marruecos

En los comentarios, se apunta que la formación resulta imprescindible y que es conveniente adquirirla incluso en temas básicos como, por ejemplo, en la enseñanza de la gramática (I. 479). En este sentido, se señala la necesidad de estudios de grado sobre lenguas extranjeras o la formación a nivel de posgrado (I. 678). Otros testimonios tienen en cuenta la capacitación que ofrecen el máster y el doctorado (I. 756). También destacan los que consideran imprescindible optar por la especialización como respuesta a la diversidad de necesidades docentes (I. 793). Por encima de todas las opciones, estar al día en la aplicación de las TIC en diferentes aspectos de la enseñanza-aprendizaje (I. 1136) es una de las respuestas más recurrentes entre los informantes. Por último, tal y como existe en la enseñanza de otras lenguas, se ve necesaria la existencia de una certificación profesional estandarizada de la capacidad docente del profesor de ELE/EL2 (I. 1349). En general, estos datos reflejan las múltiples posibilidades que los profesionales del idioma poseen para su formación.

#### 4. El perfil investigador del profesional de ELE/EL2

##### 4.1. De la investigación lingüística a la innovación didáctica

Pese a la relativa juventud de lo que conocemos hoy en día como ELE/EL2, encontramos a lo largo del siglo XX una serie de hechos significativos que contribuyeron a sentar las bases de la investigación aplicada sobre el español. El primero de ellos se remonta a 1921 cuando con el nombre de “Escuela de Verano” se crea el Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE), entidad educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dedicada a “universalizar el conocimiento sobre la lengua española y la cultura mexicana” (CEPE 2017). En España, en 1927, Domingo Miral y López, catedrático y rector de la Universidad de Zaragoza, establece en Jaca (Huesca) los “Cursos de verano de lengua y cultura española para extranjeros”, a lo que acompañaría la construcción del Colegio Mayor de Jaca y la Residencia para Estudiantes Extranjeros, edificio que termina de construirse en 1929. Es en el verano de ese mismo año cuando se crea en la Universidad de Salamanca la Cátedra de Lengua Española para Extranjeros, adscrita a la de Historia de la Lengua Castellana (Domínguez García, Fernández Juncal y García Alonso 2016, 9). Dos décadas más tarde, en 1942, abre sus puertas en Colombia el Instituto Caro y Cuervo, en cuyo decreto posterior de 1970 se establece el objetivo de “cultivar la investigación científica en los campos de la lingüística, la filología, la literatura, las humanidades y la historia de la cultura colombiana, y fomentar estos estudios mediante la difusión de los mismos y la enseñanza superior para la formación de profesores y especialistas en las mencionadas disciplinas” (Instituto Caro y Cuervo 2017). En 1967, se crea la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander (Martinell 2004, 10), y en 1971 y en 1979, respectivamente, comienzan las actividades del Centro de Lingüística Aplicada de la Universidad de La Habana en Cuba y del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

No obstante, es en la década de los 80 cuando se empieza a generar una mayor actividad relacionada con la investigación aplicada del español. En 1982, la andadura de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) constituye uno de los primeros espacios académicos que dan visibilidad a la enseñanza de la lengua (Lacorte 2014, 1). A esta iniciativa, siguieron eventos de mayor especialización, entre los que cabe destacar las Primeras Jornadas Pedagógicas

de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en 1989, y en 1990 el Primer Congreso Nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) en Granada. El paso de la nomenclatura de “jornada” a “congreso” en el marco de ASELE mostraba indicios de “la consolidación de cualquier especialidad académica [que] puede seguirse a través del progresivo arraigo de sus estudios universitarios, programas doctorales, proyectos de investigación, congresos especializados, revistas académicas, asociaciones científicas y profesionales, así como organismos o instituciones a ella dedicados” (Pastor Cesteros 2016, 43).

A pesar de estos primeros pasos y del incremento de actividades dedicadas a la disciplina, la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza del español continúa siendo uno de los ámbitos que más tímidamente ha avanzado. Desde sus inicios, se partió de la literatura existente en otros idiomas, en especial del inglés, para abrir nuevas vías de exploración, básicamente por la cantidad de “recursos académicos y profesionales con que [podía] contar un lingüista” (Lacorte 2016, 190). No es de sorprender, por lo tanto, que la investigación aplicada del español durante las siguientes décadas bebiera en gran medida del denominado sistema académico “BANA (Britain, Australasia, North America [es decir]: ‘Gran Bretaña, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda’)” (Lacorte 2016, 190).

Ya en el siglo XXI, la evolución de la disciplina se ha visto “[motivada] por una combinación de factores demográficos, socioeconómicos, culturales y académicos” (Lacorte 2016, 186). El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006) —diseñado a partir del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa 2002)— supuso un giro de tuerca que marcaría el diseño de materiales didácticos con un inventario de componentes lingüísticos, funcionales y pragmáticos para cada nivel. Sin embargo, este rápido desarrollo de la disciplina propiciaría un enfoque eminentemente práctico, dadas las necesidades inmediatas del aula de enseñanza, en lugar de un recorrido paralelo que conectara la teoría con la práctica. Prueba de ello son los primeros manuales en los que se observa un corte metodológico similar sin una concepción panhispánica del idioma (Sánchez 1992). Este desarrollo más centrado en la producción de materiales didácticos resultaba lógico para una disciplina en ciernes y que, por lo tanto, daba sus primeros pasos, pero no favoreció la comunicación entre la investigación lingüística y la innovación didáctica.

En la actualidad, esta distancia entre el discurso investigador y la metodología de la enseñanza del español se ha acortado. Aun así, nos encontramos con realidades en constante cambio moldeadas por fenómenos como el multilingüismo y el plurilingüismo, y la capacidad de la tecnología de complementar, e incluso transformar, esa metodología. El español como “lengua global” se caracteriza en realidad por ser una “lengua nodal [...] por el crecimiento de su utilidad potencial para el comercio, el turismo, la cultura, la tecnología o las relaciones internacionales” (Moreno-Fernández 2016). En este escenario, con posibilidades reales de crecimiento, resulta esencial alcanzar una mayor autonomía en la investigación para responder a los múltiples desafíos y contextos a los que el español se enfrenta como lengua de comunicación internacional. Tal consolidación no se podrá llevar a cabo plenamente sin un discurso empírico que nutra las investigaciones teóricas y que se traslade a la metodología y a las prácticas docentes del aula.

La necesidad de autonomía investigadora del español es cada vez más patente en Estados Unidos, “una nación hispanohablante *de facto*” (Lipski 2013, 121) que se ha situado como punto de referencia para el español por su peso demográfico y social: “millones de norteamericanos de origen no hispano han aprendido el español por razones prácticas: lo necesitan en su trabajo, en sus estudios, en sus relaciones personales, o en el área donde viven” (Lipski 2010). En tan solo una década, las cifras —tras pasar de 35,3 millones de hispanos (Lipski 2010) en el censo del año 2000, a los 50,5 millones del 2010 (véase Dumitrescu 2013, 526; Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014, 3; Muñoz-Basols *et al.* 2017, 405-406)— constatan la presencia del español. Según las previsiones del Instituto Cervantes para el 2050, este crecimiento va a

continuar y contrastará con el retroceso en el número de hablantes nativos de chino e inglés (2016, 8). Las propias estimaciones del US Census Bureau (2012) calculan unos 130 millones de hispanos para el año 2060 (Lacorte y Suárez García 2014, 129). Vemos, por lo tanto, que el español supone una “seña de identidad de la población hispana en la sociedad norteamericana” (Muñoz-Basols *et al.* 2017, 405-406), cuya prueba lingüística más evidente se encuentra en el uso de las nomenclaturas *hispano* y *latino*, ligadas al idioma o en muchos casos al vínculo de identidad cultural con el mismo (véase Muñoz-Basols *et al.* 2017, 406).

No obstante, esta realidad de crecimiento no se ve exenta de trabas, puesto que la historia del español en Estados Unidos, unida a los movimientos migratorios, ha impedido su posicionamiento a escala institucional. Pese a la cada vez más notable presencia de la lengua y a su importante valor demográfico, el español sigue sin gozar del mismo prestigio que el inglés y será necesario seguir trabajando para “dotar al español de un estatus cualitativo equivalente al cuantitativo” (Ruiz Montilla 2017). La convivencia entre los dos idiomas, cuya prueba más evidente la encontramos a nivel léxico (Muñoz-Basols y Salazar 2016), tendrá a todas luces implicaciones lingüísticas y curriculares.

En este sentido, son tres las acciones relacionadas con la investigación que requieren un impulso inmediato. En primer lugar, consolidar un discurso especializado y de investigación para atender las necesidades específicas que se planteen en relación con la realidad del idioma desde su diversidad lingüística y dialectal. Para ello, será necesario poner en marcha iniciativas que acompañen la investigación sobre la expansión del idioma tal y como se ha hecho, desde el Instituto Cervantes at Harvard University, con el lanzamiento del (LiBSUS) *Bibliografía lingüística del español en los Estados Unidos* (Moreno-Fernández y Dumitrescu 2016).

En segundo lugar, establecer puentes entre las variedades del español y fomentar el conocimiento de la lengua que nos une, dado que, a diferencia de otros idiomas, el español “goza de una gran homogeneidad en medio de la variedad” (López Morales 2006, 184). La investigación sobre las distintas variedades lingüísticas nos permitirá entender mejor sus rasgos más destacados en un momento en que la comunidad investigadora se está centrando en el análisis de la diversidad lingüística y dialectal (Geeslin 2011). Este conocimiento se debe traducir igualmente en la exposición a diferentes variedades que reflejen la diversidad lingüística del idioma. La elaboración del nuevo examen SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, constituye un interesante ejemplo de cooperación institucional en el ámbito hispánico.

Y, en tercer lugar, avanzar en la investigación empírica y aplicada. Para ello, resulta imprescindible recabar más datos sobre los profesionales de ELE/EL2, razón de ser de la presente investigación, para poder sustentar la realidad del idioma. Como indica Pastor Cesteros (2016, 50):

hemos de seguir trabajando en la dignificación laboral del profesorado de ELE y tenemos que llevar aún a cabo mucha investigación empírica sobre la adquisición del español tanto en contextos naturales como formales. Necesitamos también [...] como se recoge en el editorial del primer número del *Journal of Spanish Language Teaching*, que nace con tal objetivo, una internacionalización del discurso especializado sobre la enseñanza de ELE (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014), pues solo con tal base de trabajo y estudio coordinado podremos seguir avanzando en nuestra especialidad.

Recabar una mayor cantidad de datos cuantitativos debería facilitar una mayor comprensión de la disciplina a nivel global y, por añadidura, en sus ámbitos educativos (primario, secundario, terciario, institucional, enseñanza no reglada, etc.). Es igualmente conveniente hacer acopio de

datos cualitativos que sirvan de testimonios de las motivaciones y los desafíos a los que se enfrentan los profesionales del español. La profesionalización de la disciplina, y un mayor reconocimiento de la misma, se consolidará en un discurso teórico e investigador sobre las distintas realidades de cualquiera de los puntos geográficos en los que se enseña el idioma.

#### **4.2. Datos cuantitativos y cualitativos del perfil investigador**

Las preguntas del cuestionario del perfil investigador se han estructurado a partir de los siguientes cuatro ejes temáticos: a) *Participación en la comunidad investigadora*; b) *Producción científica*; c) *Contacto con los últimos avances en la investigación*, y d) *Percepción sobre la investigación en el campo*. Se incluye un análisis de las preguntas cuyos números aparecen en cursiva.

##### **4.2.1. Datos cuantitativos**

a) *Participación en la comunidad investigadora* (Preguntas 47 y 48).

En este apartado se ha indagado sobre la regularidad con la que asisten los profesionales del español a eventos relacionados con la investigación.

*Pregunta 47. ¿Asiste a congresos/conferencias/jornadas de manera regular?*

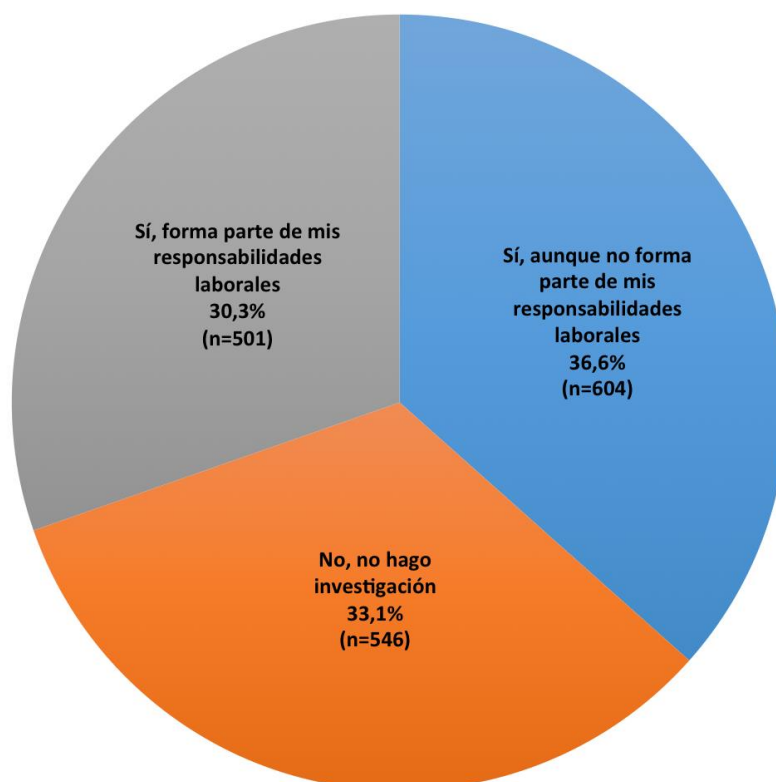
<b>Opciones</b>	<b>% Respuestas</b>	<b>N.º Informantes</b>
Sí, principalmente como oyente.	39,3	660
Sí, principalmente como ponente.	34,2	572
No, no suelo asistir a congresos/conferencias/jornadas.	26,5	443
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>1675</b>

Un 39,3% de los encuestados declara asistir a congresos, conferencias o jornadas principalmente como oyente. El 34,2%, un porcentaje similar, lo hace en calidad de ponente, mientras que el 26,5% no asiste. Vemos, por lo tanto, que dichos eventos conforman un importante foro de debate y de intercambio de ideas para la profesión, puesto que más de dos tercios de los profesionales encuestados, el 73,5%, participan en la comunidad investigadora de una forma u otra (véase la respuesta cualitativa I. 254 de la P. 57).

b) *Producción científica* (Preguntas 49 y 50).

Aquí se pregunta, por un lado, qué porcentaje de profesionales declara hacer investigación, y por el otro, con qué tipo de publicaciones suelen contribuir a la comunidad investigadora.

*Pregunta 49. ¿Investiga sobre la enseñanza/aprendizaje del español?*



**Figura 8. Porcentaje de informantes que se dedican a la investigación.**

En esta pregunta (Figura 8), resulta significativo el hecho de que un 36,6%, el mayor porcentaje de los encuestados, declare que investiga pese a no formar parte de sus responsabilidades laborales. El 33,1% manifiesta no hacer investigación y el 30,3% afirma que investigar sí forma parte de sus responsabilidades laborales. Estos datos ponen de manifiesto un alto porcentaje de personas que perciben esta actividad como un componente beneficioso para la profesión pese a no gozar de un reconocimiento o apoyo en su ámbito laboral (véanse las respuestas cualitativas I. 116, I. 145, I. 447 e I. 1514 de la P. 56; e I. 1356 de la P. 57).

*Pregunta 50. En caso de hacer investigación, ¿qué contribuciones de las siguientes publica con regularidad?*

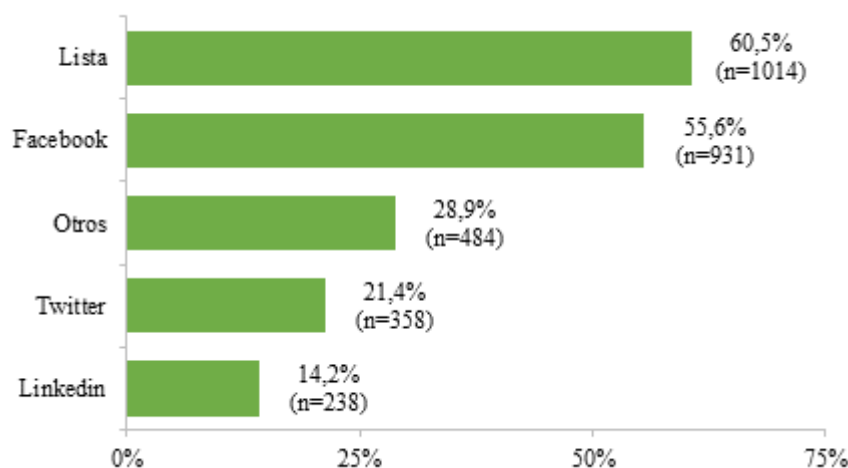
Opciones	% Respuestas	N.º Informantes
Artículos de investigación	55,9	639
Libros de materiales didácticos	32,4	371
Libros de investigación o ensayo	11,7	134
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>1144</b>

Como cabe esperar el porcentaje más alto de la producción científica (55,9%) corresponde a la publicación de artículos de investigación. Sin embargo, resulta llamativo que un porcentaje considerable de respuestas (32,4%) contribuya a la comunidad investigadora con libros de materiales didácticos, lo cual posiblemente incluye recursos en otros formatos. Por último, un 11,7% corresponde a la publicación de libros de investigación o ensayo. Estos datos indican que la publicación de documentos con mayor orientación práctica desempeña un papel significativo y que la bibliografía de investigación o de ensayo sobre ELE/EL2 es menor (véase la respuesta cualitativa I. 378 de la P. 57).

c) *Contacto con los últimos avances en la investigación* (Preguntas 51, 52, 53 y 54).

En este apartado se preguntaba sobre las publicaciones a las que acuden los profesionales del español para informarse y estar en contacto con los últimos avances en la disciplina y por los medios con los que se mantienen al tanto de lo que sucede a nivel investigador en el campo de la enseñanza del español.

*Pregunta 53. ¿A través de qué medios se informa de las novedades sobre investigación en ELE?*



**Figura 9. Medios de información utilizados.**

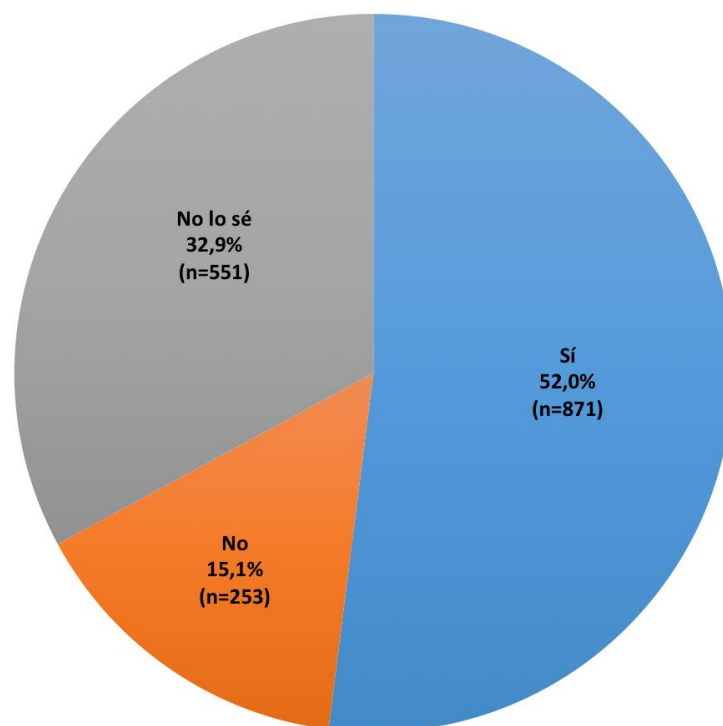
N.º de fuentes de información consultadas	% Respuestas	N.º Informantes
1	46,0	771
2	32,9	550
3	16,2	271
4	4,4	74
5	0,5	9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>1675</b>

Como vemos (Figura 9), la mayor parte de los encuestados emplea una lista de correo o de distribución (60,5%) o Facebook (55,6%) para informarse sobre las novedades de la investigación. Asimismo, la gran mayoría acude a solamente una (46,0%) o dos (32,8%) fuentes de información. Otros medios de información consultados incluyen: blogs dedicados a la disciplina, plataformas de investigación como Academia.edu, Dialnet, Google Scholar, Mendeley, ResearchGate, portales como el Centro Virtual Cervantes, EducaSpain, Infoling, Portal del Hispanismo, TodoELE y Comunidad TodoELE, RedIRIS, o a través de colegas. Estos datos indican la importancia de compartir información entre la comunidad investigadora (véase la respuesta cualitativa I. 751 de la P. 57).

d) *Percepción sobre la investigación en el campo* (Preguntas 55, 56 y 57)

Por último, en este apartado se analiza la percepción de los profesionales de ELE/EL2 con respecto a la investigación en la enseñanza del español. Para ello, se ha preguntado si creen que es necesario ir adquiriendo en la actualidad un perfil investigador en el ámbito del español como L2, qué se necesita para lograr este objetivo y, relacionado con esta idea, cuáles son algunos de los cambios que van a producirse en la disciplina en los próximos años.

*Pregunta 55. ¿Cree que es cada vez más común para el/la profesor/a de ELE tener un perfil investigador?*



**Figura 10. Percepción sobre la necesidad de tener un perfil investigador.**

Los resultados (Figura 10) indican que un 52,0%, más de la mitad de los encuestados, afirma que es cada vez más común tener un perfil investigador. Resulta también significativo que el 32,9% prefiera no pronunciarse al respecto. En cambio, solamente un 15,1% declara que no es más común ligar la faceta investigadora a la docente. Este dato resulta importante, puesto que de manera clara se incide en la necesidad de aproximar el discurso investigador al aula y viceversa (véanse las respuestas cualitativas I. 70 e I. 378 de la P. 57).

#### **4.2.2. Datos cualitativos**

Las dos últimas preguntas del cuestionario son de carácter cualitativo, y por ello presentamos una selección de los testimonios más comunes sobre las cuestiones planteadas.

*Pregunta 56. En caso de no investigar, ¿qué cree que necesitaría para lograr este objetivo? ¿Por qué?*

Informante	Respuesta	País
I. 90	" <b>Metodología</b> de investigación en el aprendizaje de segundas lenguas. No tengo esta formación, entonces creo que sería conveniente adquirir herramientas específicas para investigar en este campo".	Perú
I. 116	"Me encantaría continuar investigando, pero para lograr ese objetivo necesito que se incluya en mi <b>contrato de trabajo</b> ; o mejor, encontrar una opción viable para realizar el doctorado en ELE".	Reino Unido
I. 145	" <b>Tiempo</b> porque en la jornada laboral del profesor no está contemplado el tiempo de autoformación e investigación, como debería ser. Si hubiera unos meses de sin clases para este fin cada cierto tiempo creo que habría más, formación, investigación y mejores profesionales".	España
I. 447	"Orientación y <b>apoyo</b> , porque en comparación a otras lenguas extranjeras el profesor de ELE no tiene soporte externo de ningún tipo (me refiero a instituciones representativas del idioma sean gubernamentales u ONGs)".	Brasil
I. 1124	"Guiar mucho mejor a los estudiantes de máster. Establecer una buena conexión entre el estudiante de máster, o los estudiantes que estamos de	



	lectorado sin máster en el extranjero, y oportunidades reales de trabajo remunerado en investigación, porque siento que se le deja a su suerte al término de sus estudios. Si hubiese un <b>buen asesoramiento</b> y una preocupación real por la vida del estudiante tras el máster más gente se dedicaría a investigar”.	Estados Unidos
I. 1514	“El director del centro de trabajo es clave para la investigación. Hay mucho trabajo con las correcciones y preparación de clases y si no hay <b>entusiasmo</b> desde la dirección y los compañeros (investigación en grupo) es difícil mantener el ánimo”.	Suiza

Una de las primeras necesidades que se mencionan apunta a la falta de formación específica para poder investigar (I. 90). Se insiste además en que la actividad investigadora disfrute de un reconocimiento contractual (I. 116) y que, por lo tanto, exista un tiempo destinado a esta labor como una faceta más de la profesión, dado el impacto positivo que puede tener en las prácticas docentes (I. 145). Se señala también la necesidad de contar con más apoyo institucional para la investigación en comparación con otras lenguas (I. 447) y la escasez de información y de asesoramiento en los programas de máster (I. 1124). Por último, se menciona que la motivación para investigar se debe impulsar desde los propios centros de trabajo (I. 1514).

*Pregunta 57. En caso de investigar, ¿qué cambios cree que deberían producirse en el campo de ELE? ¿Por qué?*

Informante	Respuesta	País
I. 70	“Considerar la enseñanza de la lengua como una <b>disciplina de investigación</b> al nivel de la literatura, los estudios culturales, etc. en el ámbito universitario anglosajón. Fomentar la formación para profesores de español dentro del ámbito de la enseñanza oficial”.	Reino Unido
I. 254	“Aspirar al nivel de <b>profesionalidad</b> y modernidad que ofrecen investigaciones dedicadas a la lengua inglesa como L2 (ESL)”.	Serbia
I. 378	“Mayor <b>comunicación</b> real entre lo investigado y la práctica. A menudo falta la infraestructura necesaria que permita la comunicación entre teoría y práctica en ambas direcciones”.	Alemania
I. 751	“Creo que la enseñanza de ELE y su investigación debiera contar con más vasos comunicantes que permitan <b>compartir</b> los aportes de cada uno de los países donde se trabaja en esta área”.	Colombia
I. 934	“Si bien las investigaciones de corte más teórico son relevantes para cierta porción del desarrollo curricular de ELE, creo que el docente de ELE debería investigar (entiéndase también como “sumergirse”) en el estudio y entendimiento de <b>variedades</b> menos privilegiadas de español. Son las comunidades de habla las que dan la pauta sobre el uso del lenguaje, y entender las dinámicas lingüísticas de grupos menos privilegiados permite una enseñanza más solidaria, comunitaria del español”.	Estados Unidos
I. 1356	“Creo que los profesionales en general no lo estamos haciendo mal, creo que la formación que necesitamos está presente por distintas vías y los interesados la encuentran, me gustaría que se investigaran planes para hacer más digno nuestro trabajo y más serio el estudio de la filología hispánica en las universidades del mundo, creando <b>instituciones de lingüistas</b> que así lo garanticen. Sobre todo darle la importancia que tiene a la competencia de mediador intercultural”.	Jordania

En los datos sobre los aspectos que deberían cambiar en la profesión, se sugiere una mayor visibilidad y reconocimiento en comparación con otras disciplinas dentro de las humanidades (I. 70). Igualmente, se demanda un mayor rigor y calidad en la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza del español para equiparar el campo al de otras lenguas (I. 254). Se enfatiza la importancia de conectar la investigación teórica con la aplicabilidad práctica de la información

en aula (I. 378) y de incrementar la comunicación y el contacto con los grupos de trabajo de diferentes puntos geográficos (I. 751). Se apunta a la necesidad de conocer mejor el idioma, las variedades que lo integran, y su diversidad de contextos (I. 934). Por último, se aboga por un mayor apoyo institucional a la figura del profesor, en concreto, al papel que ejerce como mediador intercultural (I. 1356).

## **5. Limitaciones del estudio y temas para futuras investigaciones**

Durante la presente investigación hemos identificado una serie de limitaciones así como temas que pueden ser objeto de interés para futuros estudios. En primer lugar, en el *perfil laboral y docente*, quedaría por indagar cuáles son las titulaciones específicas, además de las tradicionales (filología, humanidades, periodismo, etc.), con las que se accede a la profesión. Estos datos permitirían establecer si la titulación primaria cursada propicia una inserción laboral mayor en alguno de los sectores laborales. Entre los profesionales del español, se encuentran también personas con titulaciones en otros ámbitos, pero que se han formado posteriormente en la enseñanza de la lengua. Así, el no incluir esta pregunta en el cuestionario en línea respondía al hecho de no querer condicionar la percepción de los informantes sobre la existencia de una ruta idónea de acceso a la profesión. Dentro de este ámbito, habría sido también interesante conocer más detalladamente los nuevos perfiles laborales y docentes en la enseñanza virtual, su situación profesional, evolución y datos sobre el mercado que existe en la actualidad.

En segundo lugar, en el *perfil formativo*, se podría explorar cuál es la percepción de los profesionales del español con estudios específicos de posgrado en ELE/EL2 y su valoración sobre la formación recibida y la proyección al mercado laboral una vez completada esa trayectoria formativa. También podría ser de interés determinar si ser hablante nativo o no de la lengua guarda alguna relación con el tipo de formación demandada y con las oportunidades laborales en un contexto geográfico determinado. Estos temas habrían requerido profundizar en el perfil formativo de manera extensa y haber recogido un apartado cualitativo con opiniones antes, durante y después de la formación. Confiamos en que algunos de estos aspectos puedan explorarse en el futuro a fin de detectar qué necesidades no cubiertas por la oferta formativa actual existen entre los profesionales del español.

Y, en tercer y último lugar, en el *perfil investigador*, se podría examinar el papel que desempeña la titulación de máster como impulsora de la investigación y, por lo tanto, indagar si las personas con esta titulación poseen las herramientas suficientes para iniciarse en la investigación aplicada. Dentro de este perfil, podrían identificarse asimismo posibles huecos en la bibliografía sobre ELE/EL2, teniendo en cuenta, como se ha explicado, que todavía es necesario encaminarnos hacia una literatura científica especializada que se nutra de la realidad de la enseñanza del idioma. Por último, podría resultar de interés comparar los lugares geográficos con el mayor número de respuestas en el estudio, España y Estados Unidos, para analizar cuál es la percepción actual sobre la investigación en el ámbito del español.

## **6. Conclusiones y líneas de actuación**

A la luz de la información obtenida, se han identificado tres líneas de actuación concretas para cada uno de los perfiles investigados. Esta información será de utilidad para reflexionar sobre el momento actual y para poner en práctica iniciativas encaminadas a avanzar en la consolidación de la disciplina.

Como se ha explicado sobre el *perfil laboral y docente*, los contextos de trabajo de los profesionales del español se caracterizan por la diversidad de ámbitos laborales (P. 33). Por otro lado, se observa en los datos recogidos que solamente el 42,4% declara poseer un puesto fijo permanente, lo cual deja entrever una cierta inestabilidad laboral en el sector (P. 35). De esta forma, algunas de las líneas de actuación apuntan a que se debería:

1. Dar más visibilidad al profesional del español desde los propios contextos educativos, los organismos oficiales y las instituciones de la lengua. Esto resulta especialmente necesario en el ámbito universitario, cuyas áreas afines de mayor tradición como la filología, la literatura, la traducción o la lingüística no han cedido un espacio concreto para el ELE/EL2, pese a ser un contexto educativo con posibilidades de crecimiento. Es necesario colaborar y desarrollar un enfoque interdisciplinario desde estas áreas afines para aunar esfuerzos en la creciente demanda de profesionales del idioma y contribuir con todo ello a su profesionalización.

2. Trabajar en la mejora de las condiciones laborales atendiendo a las particularidades de cada contexto geográfico. En el caso de España, es necesario apelar a la elaboración de un convenio que regule las actividades laborales de los profesionales del español en sus distintas facetas (profesores, formadores, autores, correctores, editores, gestores, etc.), y que contribuya a conectar la formación recibida con la inserción laboral. Dentro y fuera de la Península, se debe trabajar para que la retribución salarial de los profesionales del español sea equiparable a la de la enseñanza de otras L2.

3. Establecer una vía de comunicación directa con los organismos oficiales y las instituciones de la lengua para canalizar las preocupaciones actuales y monitorizar la evolución de la profesión. Desde las instituciones, se debería crear un “espacio físico” desde el que el profesional del español se sienta representado y se le dé voz. Esta iniciativa favorecería la identificación de oportunidades y de crecimiento del sector mediante la puesta en práctica de programas que condujeran a un impacto real sobre el futuro laboral y docente de los profesionales del idioma.

Mediante el cotejo de los datos hemos observado que el *perfil formativo* se caracteriza por el alto grado de cualificación de los profesionales del español (P. 42), dado que un 60,8% de los encuestados posee un máster. Estos no solamente han cursado estudios en diferentes ámbitos, puesto que no existe una única vía de acceso a la profesión, sino que esta titulación de posgrado les ha permitido especializarse. Las siguientes iniciativas podrían contribuir a reforzar el perfil formativo de los profesionales de ELE/EL2. En concreto, se debería:

1. Homogeneizar la oferta formativa, especialmente a nivel de máster. Un modo de conseguirlo sería garantizando la realización de prácticas en las titulaciones, al igual que se hace en otros campos académicos, dada la importancia de esta primera toma de contacto con el mundo laboral. Solventar dicha carencia en la oferta formativa actual tendría, con certeza, un notable impacto en la empleabilidad. Se debería asimismo definir una estandarización curricular de los estudios de máster para crear un mayor equilibrio entre el enfoque práctico y el investigador. El contacto con la investigación puede incidir positivamente en las prácticas docentes y la investigación debe nutrirse del contacto directo con el aula.

2. Proporcionar una ruta de formación más definida para las personas que acceden a la profesión. Dada la inversión económica de tiempo y esfuerzo que supone formarse, resulta imprescindible saber distinguir y escoger entre la actual oferta formativa. Así, es necesario valorar las motivaciones profesionales y las oportunidades laborales, ya sea a nivel de curso especializado, máster o doctorado.

3. Diseñar una oferta formativa acorde con la realidad de la enseñanza del español. La respuesta a las necesidades del sector debe venir de la mano de la investigación empírica y de los datos que puedan recabarse sobre la profesión. Es fundamental identificar las necesidades laborales reales para potenciar la especialización a partir de una oferta formativa que refuerce

los conocimientos de los profesionales en sectores ya existentes pero que, asimismo, atienda a las necesidades inmediatas de los nuevos contextos presenciales o virtuales que se puedan derivar de la enseñanza de la lengua.

Por último, en el *perfil investigador* ha quedado puesto de manifiesto que un alto porcentaje de informantes investiga (66,9%), independientemente de si esta labor forma parte (30,3%) o no (36,6%) de sus responsabilidades laborales (P. 49). También ha quedado constatada la percepción generalizada, con un 52,0% de respuestas, de que resulta cada vez más habitual que los profesores de español tengan un perfil investigador (P. 55). De esta manera, hemos identificado igualmente una serie de líneas de actuación:

1. Fomentar la investigación empírica, desde los propios entornos educativos e institucionales y considerando las experiencias y contextos de los profesionales del español. Poseemos algunos datos sobre la presencia del español en el mundo y sobre su instrumentalización como activo económico. Sin embargo, desconocemos la multiplicidad de contextos de aprendizaje del español, por lo que debemos seguir recabando información que nos permita conocer más de cerca la realidad de la enseñanza del idioma en cualquier contexto geográfico.
2. Contribuir a que la disciplina termine de emerger con voz propia. Se debería aunar todavía más la investigación lingüística y la innovación didáctica en el ámbito de ELE/EL2, ya que sigue existiendo un vacío entre el avance de la investigación teórica y las prácticas docentes. Para ello, es necesario formar a los profesionales sobre distintas metodologías para investigar sobre la enseñanza del español, promover la investigación en acción en el aula y trasladar estos datos hasta las publicaciones que sirven de soporte a la enseñanza de la lengua.
3. Crear iniciativas, equipos de trabajo y plataformas que fomenten la comunicación sobre la investigación. Dicho intercambio de conocimientos se debe potenciar en el entorno laboral, desde los llamados *peer effects* o efectos de pares, es decir, entre los propios colegas, fuera del ámbito de trabajo, y más allá. Esta dinámica colaborativa en la era del conocimiento compartido debería contribuir a internacionalizar el discurso sobre la enseñanza del español. De esta forma, será igualmente importante avanzar en la disciplina entre los países hispanohablantes, y a escala global, y aprender de los múltiples contextos en los que se imparte la enseñanza de la lengua.

Así, mediante todo este trabajo empírico pretendemos reivindicar la figura del “profesional” del español como una persona consciente de las posibilidades laborales y docentes de su campo, de la necesidad de formarse, y de la importancia de estar en contacto con la investigación aplicada. No obstante, sigue siendo necesario un mayor apoyo institucional desde el que se reconozca la figura del profesional del español dentro y fuera del mundo hispanohablante.

Confiamos igualmente en haber sentado las bases para que en un futuro la investigación amplíe los contextos y las cuestiones aquí planteadas. Son muchos los profesionales que se dedican al español, pero pocos los datos de los que disponemos. Esperamos que en la próxima década se pueda realizar un nuevo estudio que continúe trazando la evolución de los tres perfiles que hemos analizado aquí (laboral y docente, formativo e investigador).

Estamos convencidos de que este trabajo logrará llamar la atención de las instituciones competentes y abrir camino hacia la necesidad imperante de conocer mejor la profesión desde dentro, como profesionales del español, y desde fuera, mediante la evolución del sector en torno al idioma. En última instancia, esperamos que toda esta información contribuya a dar visibilidad y a dignificar una profesión en constante auge, pero que todavía carece del reconocimiento que se merece tanto a nivel docente como investigador.

## Notas

<sup>1</sup> Nos gustaría agradecer a Pawel Adrjan (University of Oxford) su ayuda con el manejo de los datos y a los cinco evaluadores anónimos sus excelentes comentarios durante las revisiones del manuscrito. Nos sentimos en deuda también con las instituciones y personas que han distribuido el cuestionario, en especial: la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AASTP), la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), el Instituto Caro y Cuervo de Colombia, la Asociación de profesores de español e hispanistas en Grecia (ASPE), la Asociación de Profesores de Español de Venezuela (ASOVELE), el Director Académico del Instituto Cervantes, Richard Bueno Hudson, y la Subdirectora Académica, Carmen Pastor Villalba, y la lista de distribución FORMESPA. Les damos las gracias igualmente a María Méndez Santos y a Cristina Fernández Pesquera por su ayuda con la difusión del cuestionario en las redes sociales. También nos sentimos en deuda con todas las personas que realizaron el pilotaje del cuestionario por sus pertinentes observaciones: Jesús Suárez García (Barnard College – Columbia University / TodoELE), Manel Lacorte (University of Maryland), Domnita Dumitrescu (California State University, Los Angeles), Elisa Gironzetti (University of Maryland), Isabel Iglesias Casal (Universidad de Oviedo), Yolanda Pérez Sinusía (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid), Eleni Leontaridi (Aristotle University of Thessaloniki), Susana Pastor Cesteros (Universidad de Alicante), Enrique Balmaseda Maestu (Universidad de La Rioja), Mar Cruz Piñol (Universitat de Barcelona), Javier de Santiago Guervós (Universidad de Salamanca), Kim Potowski (University of Illinois at Chicago), Elena Verdía (Instituto Cervantes), Ana Celia Zentella (University of California, San Diego) y Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra). Nos gustaría asimismo dar las gracias a todos los profesionales del español que han respondido al cuestionario sin cuya desinteresada colaboración no habría sido posible este estudio. Una versión anterior de esta investigación fue presentada en diciembre de 2016 en la Universitat Pompeu Fabra en el programa de doctorado del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje y en marzo de 2017 como ponencia de clausura del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (MUSAL-e) de la Universidad de Salamanca. Agradecemos a los asistentes sus sugerencias y comentarios.

<sup>2</sup> La publicación de este artículo se enmarca en la beca otorgada a Javier Muñoz-Basols como investigador visitante de la Universidad de Salamanca en el Programa “CEI 15-11 USAL en red” asociado al Centro Internacional del Español. La información aquí presentada pertenece también a los proyectos I+D+i “Identidades y culturas digitales en la educación lingüística” (EDU2014-57677-C2-1-R) y “Género, humor e identidad: desarrollo, consolidación y aplicabilidad de mecanismos lingüísticos en español” (FFI2015-64540-C2-1-P), del programa estatal de investigación, desarrollo e innovación orientado a los retos de la sociedad, del Ministerio de Economía y Competitividad de España. La presente investigación surge en el marco del XXVI congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), “La Formación y competencias del profesorado de ELE”, celebrado del 16-19 de septiembre de 2015 en Granada (España). El mencionado cuestionario consta de un apartado con preguntas adicionales destinadas a los miembros de dicha asociación. Estas preguntas se utilizarán para desarrollar una investigación posterior de interés para los socios de ASELE.

<sup>3</sup> Los totales que aparecen en el estudio se han calculado con el programa Stata y pueden no sumar 100% por el redondeo de cifras.

<sup>4</sup> Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

<sup>5</sup> *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español* (Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte, en preparación, 2018) será la primera obra de estas características publicada por una editorial de un país no hispanohablante y concebida desde una perspectiva internacional. Comprende capítulos de especialistas internacionales sobre perspectivas metodológicas y curriculares, destrezas lingüísticas y comunicativas, aspectos lingüísticos y gramaticales, contextos sociales y culturales del aprendizaje y la enseñanza, y herramientas didácticas y recursos profesionales. Mediante esta estructura y gama de contenidos se busca reafirmar la enseñanza del español como una disciplina que posee particularidades propias y que ha ido adquiriendo un carácter autónomo e independiente en los ámbitos de la lingüística aplicada y de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

<sup>6</sup> El *Registro de Universidades, Centros y Títulos* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte recoge los datos de los nuevos títulos de Grado, Máster y Doctorado oficiales de España: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>.

<sup>7</sup> La *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* está dividida en 13 categorías y 6 fases de desarrollo (tres niveles divididos en dos fases cada uno de ellos) que abarcan diferentes aspectos hasta ahora no recogidos de manera integrada: por ejemplo, el grado de dominio de la lengua que se enseña (es decir, se tiene en cuenta al profesor nativo y también al no nativo), los cursos de formación recibidos, graduados en función de su duración y tipología (aquí se incluyen desde los cursos ofertados por las academias privadas hasta los másteres), y la experiencia docente (supervisada o no). La parrilla pretende convertirse en un marco para la certificación de la figura del docente de idiomas en Europa. Más información: <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es>.

## Bibliografía

- Baralo, M. 2014. "El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional". *Anuario del Instituto Cervantes 2014. El español en el mundo*. Instituto Cervantes: Madrid.
- Berdugo, O. 2000. "Español recurso económico. Anatomía de un nuevo sector". *Cuadernos Cervantes*. [http://www.cuadernos cervantes.com/ele\\_30\\_esprececonom.html](http://www.cuadernos cervantes.com/ele_30_esprececonom.html).
- Bordoy, M. 2000. "FORMESPA, una lista de distribución para profesores y formadores de español como lengua extranjera". *Espéculo. Cultura e Intercultura en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 1. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/formespa.html>.
- Cañas, G. 2016. "Francia necesita con urgencia 1.000 profesores de español". *El País* 23/09. [http://cultura.elpais.com/cultura/2016/09/22/actualidad/1474558525\\_793298.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2016/09/22/actualidad/1474558525_793298.html).
- Castillo, Á. 2016. "El español, una salida laboral en auge". *El Mundo* 06/06. <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/06/06/575532feca4741f8368b45fb.html>.
- Carrera Troyano, M. 2014. "La dimensión económica de la enseñanza del español como lengua extranjera. Un quinquenio de oportunidades y desafíos para las políticas públicas (2009-2014)". *Revista internacional de lingüística iberoamericana* 24: 105–117.
- Carrera Troyano, M. y J. Gómez Asencio. 2007. "La industria de la enseñanza del español como lengua extranjera". *Circunstancia* 13. <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/circunstancia/ano-v---numero-13---mayo-2007/ensayos/la-industria-de-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera>.
- Carrera Troyano, M., y J. Gómez Asencio, eds. 2009. *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*. Barcelona: Ariel/Telefónica.
- Castellano Merino, A., F. Fuentes Martínez y S. Torre Cruz. 2016. "¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España". En *La formación y competencias del profesorado de ELE*, eds., O. Cruz Moya y M.<sup>a</sup> Á. Lamolda. Granada: ASELE.
- Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). 2017. [http://www.cepe.unam.mx/quienes\\_somos.php](http://www.cepe.unam.mx/quienes_somos.php).
- Cestero Mancera, A. M. e I. Penadés Martínez, eds. 2017. *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECED.
- Corral Sánchez-Cabezudo, F. 2007. "El español en Brasil". En *Anuario del Instituto Cervantes. Enciclopedia del español en el mundo*. 193–196. [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/lengua.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm).
- Cruz Piñol, M. 2004. "La formación de profesores de ELE desde las licenciaturas de filología". En *La oferta formativa del profesorado de E/LE*, coord., E. Martinell Gifre, 9-30. Madrid: Edinumen.
- De Santiago Guervós J. y J. Fernández González. 2017. *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Domínguez García, N., C. Fernández Juncal y J. L. García Alonso. 2016. "Innovar en español como lengua extranjera". En *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*, eds. N. Domínguez García, C. Fernández Juncal y J. L. García Alonso, 9-27. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dumitrescu, D. 2013. "El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: los retos de las próximas décadas". *Hispania* 96 (3): 525-541.
- Dykes, J. 2015. "Introducción: ¿qué hay detrás de los cursos de formación de profesores de español de International House?". En *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*, ed. F. Herrera, 11-12. Barcelona: Difusión.

- El País*. 2016. "Estudiantes de español en África subsahariana". 21/10. [http://elpais.com/elpais/2016/10/21/media/1477072008\\_836801.html](http://elpais.com/elpais/2016/10/21/media/1477072008_836801.html).
- El Universal*. 2016. "Los estudiantes de español en el mundo aumentan 7 millones en 10 años". 13/12. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/2016/12/13/los-estudiantes-de-espanol-en-el-mundo-aumentan-7-millones>.
- García Delgado, J. L., J. A. Alonso y J. C. Jiménez, eds. 2014. *Economía del español*. Barcelona: Ariel/Telefónica.
- Geeslin, K. 2011. "Variation in L2 Spanish: The State of the Discipline". *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 4 (2): 461-517.
- Gelabert Navarro, M. J. 2004. "Formación de profesores a través de las editoriales especializadas: cursos y publicaciones". En *La oferta formativa del profesorado de E/LE*, coord. E. Martinell Gifre, 39-43. Madrid. Edinumen.
- González Martínez, M. I., Larraz Antón, R. y L. Torres Ríos 2008. "Una investigación 2.0.: la situación laboral del profesorado de español en el mundo". *Quaderns Digitals* 52. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/186209>.
- Heining-Boynton, Audrey L. 2014. "Teaching Spanish PreK-16 in the US: Then, Now, and in the Future". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 137-153.
- Higueras García, M. 2012. "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 1: 101-128.
- Instituto Caro y Cuervo. 2017. <http://www.caroycuervo.gov.co/site-page/historia>.
- Instituto Cervantes. 2000. *Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes: Madrid [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_00/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/default.htm).
- Instituto Cervantes. 2002-2003. *Memoria del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes: Madrid. [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2002\\_2003.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2002_2003.htm).
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. 2008. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes: Madrid.
- Instituto Cervantes. 2011. *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución. Informe de investigación*. [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos\\_proyectos/informe\\_buen\\_profesor\\_ele/info\\_rme-buen-profesor-cervantes.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/info_rme-buen-profesor-cervantes.pdf).
- Instituto Cervantes. 2012. *Anuario del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes: Madrid. [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/default.htm).
- Instituto Cervantes. 2013. *Anuario del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes: Madrid. [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_13/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_13/default.htm).
- Instituto Cervantes. 2016a. *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Madrid: Instituto Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2016.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf).
- Instituto Cervantes. 2016b. "El Instituto Cervantes prepara un plan para desembarcar en África Subsahariana". [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2016/noticias/reunion-anual-directores-rueda-de-prensa-conclusiones.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/reunion-anual-directores-rueda-de-prensa-conclusiones.htm).
- Lacorte, M., ed. 2014. *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. London and New York: Routledge.
- Lacorte, M. 2016. "Lingüística aplicada". En *Enciclopedia de lingüística hispánica*, ed. Javier Gutiérrez-Rexach, 186-194. London and New York: Routledge.
- Lacorte, M. y J. Suárez García. 2014. "La enseñanza del español en Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro". *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2): 129-136.



- Lipski, J. M. 2010. “¿Existe un dialecto estadounidense del español?”. En *América y la lengua española: de la Independencia a la Comunidad Iberoamericana de Naciones*. V Congreso Internacional de la Lengua Española, Valparaíso 2-5 de marzo del 2010. [http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/america\\_lengua\\_espanola/lipski\\_john\\_m.htm](http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/america_lengua_espanola/lipski_john_m.htm).
- Lipski, J. 2013. “Hacia una dialectología del español estadounidense”. En *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*, eds. D. Dumitrescu y G. Piña-Rosales, 107-127. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- López Morales, H. 2006. *La globalización del léxico hispánico*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Luján Castro, J. 2002. “La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: datos generales y propuestas para su mejora”. *Anuario del Instituto Cervantes* de 2002. [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_02/lujan/p02.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lujan/p02.htm).
- Manifiesto de Alicante. 2007. <http://www.fundeu.es/noticia/manifiesto-de-alicante-4009/>.
- Manifiesto de Santander. 2004. *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm).
- Martinell Gifre, E. 2004. “La actual oferta de formación del profesor de ELE”. En *La oferta formativa del profesorado de E/LE*, ed. E. Martinell Gifre, 7-18. Madrid: Ediumen.
- Méndez Santos, M. C. 2016. *Guía para profesorado de ELE. Versión 6.0*. <http://mariamendezsantos.com/?p=795>.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1982. *Cursos para extranjeros en España. 1982-1983*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno-Fernández, F., dir. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/).
- Moreno-Fernández, F. 2016. “El incierto futuro de un ‘español global’”. *El País*, 30/05. [http://cultura.elpais.com/cultura/2016/05/30/actualidad/1464625188\\_276049.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2016/05/30/actualidad/1464625188_276049.html).
- Moreno-Fernández, F. y D. Dumitrescu, dirs. 2016. *Bibliografía lingüística del español en los Estados Unidos / Linguistic Bibliography of Spanish in the United States*. Con la colaboración de A. Enrique-Arias y F. J. Pueyo Mena. Cambridge, MA: Instituto Cervantes at Harvard University – ANLE. <http://observatoriocervantes.org/bsus/bsus.php>. doi: 10.15427/LiBSUS2016.
- Muñoz-Basols, J., M. Muñoz-Calvo y J. Suárez García. 2014. “Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1): 1-14.
- Muñoz-Basols, J. y D. Salazar. 2016. “Cross-Linguistic Lexical Influence between English and Spanish”. *Spanish in Context* 13 (1): 80-102.
- Muñoz-Basols, J., N. Moreno, I. Taboada y M. Lacorte. 2017. *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. London and New York: Routledge.
- Muñoz-Basols, J., E. Gironzetti y M. Lacorte. 2018 (en preparación), eds. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. London and New York: Routledge.
- Núñez Delgado, M.<sup>a</sup> P., A. González Vázquez y F. Trujillo Sáez. 2006. “La formación del profesorado de español como segunda lengua. Situación actual y propuestas”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 42: 65-80.
- Ordóñez Contreras, E. L. 2008. “La enseñanza de una lengua extranjera: el español como lengua extranjera en Brasil”. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais* 4: 195–205. <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/issue/view/19>.
- Pastor Cesteros, S. 2016. “Enseñanza del español como lengua extranjera”. En *Enciclopedia de lingüística hispánica*, ed. Javier Gutiérrez-Rexach, 41-52, London and New York: Routledge.



- Pastor Cesteros, S. y M. Lacorte. 2014. "Teacher education". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 117-133. New York: Routledge.
- Propuestas de Alicante. 2007. <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>.
- Real Decreto 1393/2007. BOE 260, 30/10/2007 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>.
- Romero Gualda, M. V. 1988. "¿Formación específica para los profesores de español como lengua extranjera?". *Actas I Congreso de ASELE*, 317-322. Granada: ASELE.
- Ruiz Montilla, J. 2017. "El gran negocio de hablar en español". *El País*, 11/02. [http://cultura.elpais.com/cultura/2017/02/10/actualidad/1486739804\\_121203.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2017/02/10/actualidad/1486739804_121203.html).
- Samperio, L. M. 2016. "Centro de Enseñanza para Extranjeros: Oferta Académica". <http://unamsa.edu/pdf/cepe/CEPEofertaEspanol2016.pdf>.
- Sánchez Pérez, A. 1992. *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Madrid. SGEL. <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>
- Santos Gargallo, I. y J. Sánchez Lobato, J., eds. 2004. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL.
- Schmetz, V. 2013. *Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español. Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil*. Tesis de máster, Stockholms Universitet.
- Sitman, R. 2000. "ESPAN-L: Lista de distribución para profesores de español como lengua extranjera". *Espéculo* 1. [https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/espan\\_1.html](https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/espan_1.html).
- Tolosa, J. y A. Yagüe. 2009. "Entrevista plural: 25 años de ELE". *Marco ELE* 9: 1-21. <http://marcoele.com/descargas/9/veinticinco.pdf>.
- Torres Menárguez, A. 2014. "Cómo ser profesor de español en el extranjero". *El País* 03/11. [http://economia.elpais.com/economia/2014/10/31/actualidad/1414775857\\_947440.html](http://economia.elpais.com/economia/2014/10/31/actualidad/1414775857_947440.html).
- US Census Bureau. 2012. *U.S. Census Bureau Projections Show a Slower Growing, Older, More Diverse Nation a Half Century from Now*. Washington, DC: US Census Bureau. <http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/population/cb12-243.html>.
- Verdía, E. 2017. "Aportaciones del Instituto Cervantes a la formación de profesores". *El español en el mundo. Anuario 2016*. Madrid. Instituto Cervantes.
- VV.AA. 2001. *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*. <http://congresosdelalengua.es/valladolid/>.
- VV.AA. 2011. *El español en la maleta. Relatos de profesores de español por el mundo*. Esquema Ediciones: Barcelona.

## **Apéndice. Cuestionario en línea utilizado para la investigación.**

### **EL PERFIL DEL PROFESIONAL DE ELE**

**Estimado/a colega:**

**Este cuestionario pretende conocer mejor el perfil de los profesionales de la enseñanza del español. Por esta razón, le agradeceríamos que lo completara de la manera más detallada posible. La información que nos proporcione será tratada de manera confidencial y anónima de acuerdo con la Ley Orgánica de Protección de Datos (15/1999). Muchas gracias de antemano por su colaboración.**

**El cuestionario se divide en 4 apartados. Sus respuestas se guardarán automáticamente al completar cada sección. Recuerde que para avanzar, debe hacer clic en "SIGUIENTE". Al finalizar, no olvide "ENVIAR" el formulario.**

1. Perfil de socio/a (solamente socios/as de ASELE)
2. Perfil laboral y docente
3. Perfil formativo
4. Perfil investigador

**Muchas gracias de antemano por responder de la manera más completa posible.**

\*Respuesta obligatoria

### **INFORMACIÓN GENERAL**

1. Sexo \*

*Marque solo un óvalo.*

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre

2. Edad \*

*Indique su año de nacimiento completo*

3. Lugar de nacimiento (Indique ciudad y país separados por coma) \*

4. Lugar de residencia (Indique ciudad y país separados por coma) \*

5. Nacionalidad (en caso de tener varias, especifique cuáles son): \*

6. El español es \*

*Marque solo un óvalo.*

- ☐ mi primera lengua (L1)
- ☐ mi segunda lengua (L2)
- ☐ mi tercera lengua (L3)
- ☐ cuarta lengua o + (L4)

7. Mi lengua materna es: \*

8. Otras lenguas que habla (indique la lengua y el nivel, C (avanzado), B (intermedio), A (básico)

*P. ej., francés (C), portugués (B), etc.*

9. ¿Es miembro de ASELE? \*

*Marque solo un óvalo.*

- ☐ Sí
- ☐ He sido en el pasado
- ☐ No Pasa a la pregunta 30.

### **1. PERFIL DE SOCIO/A**

10. ¿Es miembro de otras asociaciones profesionales? ¿Cuáles? \*

*Marque solo un óvalo.*

- ☐ Sí
- ☐ No

11. ....

12. ¿A cuántos congresos de ASELE ha asistido? \*

*Marque solo un óvalo.*

- ☐ De 1-5
- ☐ De 5 a 10
- ☐ Más de 10
- ☐ A todos

13. ¿Cuál es el primer congreso de ASELE al que asistió? (Indique la ciudad en la que se celebró)

14. ¿Cuál es el último congreso de ASELE al que asistió? (Indique la ciudad en la que se celebró)

15. ¿Cuál es el congreso de ASELE del que guarda mejor recuerdo? ¿A qué cree que se debe? \*

16. ¿Ha participado en alguno de ellos con alguna comunicación/taller/póster? \*

Seleccione todos los que correspondan.

- ☐ Comunicación
- ☐ Taller
- ☐ Póster

- Otros (Mesa redonda, etc.)
  - No
17. ¿Qué cambiaría o mejoraría de los congresos?
18. ¿Cree que ASELE es una asociación conocida en el país en el que trabaja?
19. ¿Cómo sigue las noticias de ASELE?
- Seleccione todos los que correspondan.
- Facebook
  - Twitter
  - Página web de ASELE
  - Lista de correo
  - Boletín
  - Otros (especifique)
20. En caso de ser otro medio, indíquelo: .....
21. ¿Qué iniciativa le gustaría que ASELE pusiera en marcha? (p. ej., formación, premios, publicaciones, recursos en línea, etc.)
22. ¿Qué cambiaría de la convocatoria de premios (Tesis y Trabajo de Fin de Máster) y de la colección de monografías en la que se publican los premios?
23. Comente brevemente sobre las siguientes publicaciones de ASELE: Boletín (semestral). ¿Qué sección se debería incluir o qué cambiaría del Boletín?
24. Comente brevemente sobre las siguientes publicaciones de ASELE: Actas de congresos (anual). ¿Qué cambiaría de las Actas?
25. ¿Qué es lo que más valora de ASELE? \*
26. ¿Cree que ASELE debería organizar algún congreso fuera de España?
- Marque solo un óvalo.
- Sí
  - No
  - No lo sé
27. En caso afirmativo ¿Dónde le gustaría que se celebrara?: .....
28. ¿Por qué? (Justifique su respuesta) .....
29. ¿Cómo daría más visibilidad a la asociación?

## 2. PERFIL LABORAL Y DOCENTE

30. ¿Cuántos años hace que se dedica a la enseñanza del español? \*
31. ¿Ha sido o es profesor/a fuera de su país de origen? \*
- Marque solo un óvalo.
- Sí
  - No
32. En caso afirmativo: ¿Dónde? ¿Durante cuánto tiempo?
- P. ej., Estados Unidos (1 año) .....
33. Elija todos los niveles o contextos educativos en los que ha impartido clases de español. \*
- Seleccione todos los que correspondan.
- Primaria
  - Secundaria
  - Universidad
  - Enseñanza no reglada (academia de idiomas)
  - Instituto Cervantes
  - Otros (especifique)
34. En caso de ser otro, indique cuál: .....
35. ¿En qué nivel o contexto educativo desempeña su labor como profesor/a de español en la actualidad? \*
- Seleccione todos los que correspondan.
- Primaria
  - Secundaria/Bachillerato
  - Universidad
  - Enseñanza no reglada (academia de idiomas)

- Instituto Cervantes
  - Otros (especifique)
36. En caso de ser otro, indique cuál: .....
37. ¿Cuál es su situación laboral actual? \*
- Seleccione todos los que correspondan.
- Puesto fijo (permanente)
  - Contratado a tiempo completo (temporal)
  - Contratado a tiempo parcial (temporal)
  - Autónomo
  - Estudiante
  - Sin empleo
  - Otros (especifique)
38. En caso de ser otra, indique cuál: .....
39. Indique qué asignaturas imparte en la actualidad (especifique el tipo de estudios y de centro educativo)
40. Describa qué le animó a dedicarse a la enseñanza del español. Resuma brevemente su trayectoria. \*
41. ¿Cómo ve su futuro laboral como profesor/a de español? ¿Qué cambios cree que deberían producirse?

### 3. PERFIL FORMATIVO

42. Seleccione todas las titulaciones que posee \*
- Seleccione todos los que correspondan.
- Diplomatura (3 años)
  - Grado (3-4 años)
  - Licenciatura (4-5 años)
  - Máster (1-2 años)
  - Cursos de doctorado
  - Doctorado
  - Otras titulaciones (especifique)
43. En caso de otras, indique cuáles: .....
44. Indique cuál es el último curso de formación sobre ELE que ha hecho (Título, institución y número de horas aproximadas)
45. Teniendo en cuenta su situación laboral actual, ¿qué formación cree usted que necesitaría adquirir?
46. ¿Existe algún tipo de formación que en su opinión es necesaria en la actualidad? \*

### 4. PERFIL INVESTIGADOR

47. ¿Asiste a congresos/conferencias/jornadas de manera regular? \*
- Marque solo un óvalo.
- Sí, principalmente como ponente.
  - Sí, principalmente como oyente.
  - No, no suelo asistir a congresos/conferencias/jornadas.
48. Indique a cuántos congresos relacionados con la enseñanza de lenguas va a acudir durante 2016-2017. Si recuerda algunos de ellos, especifíquelos. \*
49. ¿Investiga sobre la enseñanza/aprendizaje del español? \*
- Seleccione todos los que correspondan.
- Sí, forma parte de mis responsabilidades laborales.
  - Sí, aunque no forma parte de mis responsabilidades laborales.
  - No, no hago investigación.
50. En caso de hacer investigación, ¿qué contribuciones de las siguientes publica con regularidad? Elija la opción u opciones más adecuadas:
- Seleccione todos los que correspondan.
- Artículos de investigación
  - Libros de investigación o ensayo

- Libros de materiales didácticos

51. ¿Qué revistas sobre ELE consulta o sigue? ¿Qué valoración tiene de estas revistas? \*

P. ej., Indique la revista seguida de su valoración entre paréntesis: MB (Muy buena) B (Buena) N (Normal)?

52. ¿Qué editoriales sigue con regularidad? ¿Qué valoración tiene de estas editoriales? \*

P. ej., Indique la editorial seguida de su valoración entre paréntesis: MB (Muy buena) B (Buena) N (Normal)

53. ¿A través de qué medios se informa de las novedades sobre investigación en ELE? \*

Seleccione todos los que correspondan.

- Facebook
- Twitter
- LinkedIn
- Lista de correo
- Otros (especifique)

54. En caso de otros, indíquelos: .....

55. ¿Cree que es cada vez más común para el/la profesor/a de ELE tener un perfil investigador? \*

Marque solo un óvalo.

- Sí
- No
- No lo sé

56. En caso de no investigar, ¿qué cree que necesitaría para lograr este objetivo? ¿Por qué?

57. En caso de investigar, ¿qué cambios cree que deberían producirse en el campo de ELE? ¿Por qué?